

As actividades extracurriculares como práticas de inclusão de alunos de 2.º Ciclo

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

João Luís Cerqueira Soares

Orientador: Prof^a Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva

Agosto de 2012

Resumo

Este estudo pretende conhecer os processos de desenvolvimento proporcionados aos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico pela sua participação nas actividades extracurriculares e estudar a relação entre esses processos e a inclusão dos alunos na escola.

A investigação centrou a sua atenção nos objectivos que levam a escola e os professores a desenvolverem actividades extracurriculares, nas opiniões dos professores envolvidos nestas actividades sobre as experiências de desenvolvimento proporcionadas aos alunos pela sua participação nas mesmas e a forma como contribuem para a sua inclusão na escola, nas políticas e nas práticas subjacentes à implementação destas actividades e a sua relação com as práticas da escola inclusiva, nas opiniões da directora da escola sobre os resultados proporcionados aos alunos pela sua participação nas mesmas actividades, na relevância atribuída pelos alunos à sua participação nestas actividades e, por último, nas opiniões dos alunos sobre os resultados de desenvolvimento que as mesmas actividades lhes proporcionam. Assim, pretendemos com a presente investigação 1) demonstrar ligações possíveis entre a participação dos alunos em actividades extracurriculares e a sua inclusão na escola, e 2) contribuir para o desenvolvimento e a implementação futura de actividades extracurriculares.

A metodologia adoptada neste estudo utilizou informantes-chave para responder a entrevistas e a um questionário com 3 questões. Apresentam-se neste estudo os resultados das entrevistas à directora da escola, aos professores envolvidos nas actividades extracurriculares, assim como de 35 questionários aplicados a alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade (23 rapazes e 12 raparigas) de uma escola da região de Lisboa.

Os resultados da investigação apontam para a importância das actividades extracurriculares na promoção da inclusão dos alunos na escola, sendo que promovem o desenvolvimento pessoal e social dos mesmos, permitindo um melhor ajustamento escolar. Perante os resultados apresentados, consideramos importante que estudos futuros aprofundem o conhecimento sobre a relação entre a participação em actividades extracurriculares e inclusão de forma a contribuir para a existência de uma escola com mais qualidade que promova o desenvolvimento positivo de todos os alunos.

Palavras-chave: actividades extracurriculares; desenvolvimento positivo dos jovens; inclusão.

Abstract

The aim of the research reported in this study was to document the developmental experiences occurred during extracurricular activities and investigate whether these were linked to the inclusion of students in school. The investigation focused upon the objectives that lead school and teachers to develop the extracurricular activities, the views of teachers on developmental experiences provided by extracurricular participation and their contribution to students' inclusion, both the policies and practices underlying the development of extracurricular activities, their relation with the principles of inclusion, the headteacher's views on the results provided by extracurricular participation, the relevance students attribute to their participation in extracurricular activities and, finally, their views on the results extracurricular participation provide them. Accordingly, this research aims to 1) show possible connections/relations of extracurricular participation to students' inclusion in school, and 2) to contribute to the design and development of future extracurricular activities. The adopted method used both key informers to respond to interviews and a convenience sample to respond to a questionnaire with 3 questions. Reported here are the findings from the interviews with the headteacher, four teachers involved in extracurricular activities as well as the findings from the surveys of a sample of 35 students participating in these activities (23 boys and 12 girls) from years 5 and 6, in a school in Lisbon area. The findings and insights gathered in this study suggest the relevance of extracurricular participation to promote students' inclusion in school by promoting positive personal and social development of students leading to better school adjustment. Comprehensive studies about extracurricular participation and students' inclusion in school are suggested, which can be a valuable contribution to the educational debate.

Key-words: extracurricular activities; positive youth development; inclusion.

Índice de Anexos

Impressos

Guião de entrevista à directora da escola

Quadro 1- Síntese da 2.^a categorização da entrevista à directora da escola

Guião de entrevista aos professores das actividades extracurriculares

Quadro 2 - Síntese da 3.^a categorização das entrevistas aos professores

Questionário aos alunos

Quadro 3 - Resultados dos questionários aos alunos

Quadro 4 - Síntese da 2.^a categorização dos questionários ao alunos

Gráfico I - Gráficos da categorização dos questionários aos alunos

Em CD

Guiões das entrevistas

Questionário

Áudio e transcrição das entrevistas

Quadros síntese das categorizações

Resultados dos questionários aos alunos

Gráficos da categorização dos questionários aos alunos

Índice Geral

Resumo.....	2
Abstract.....	3
Índice de Anexos.....	4
Índice Geral.....	5
Introdução	7
I Parte - Enquadramento teórico.....	10
1. Inclusão e qualidade na escola.....	10
1.1 Educação de qualidade para todos.....	11
1.2 A educação inclusiva em Portugal: um breve olhar	16
1.3 O papel da escola na promoção do desenvolvimento dos alunos.....	19
2. Actividades extracurriculares e desenvolvimento positivo dos jovens.....	22
2.1 O desenvolvimento positivo dos jovens como fundamento para a acção inclusiva.....	23
2.2 As actividades extracurriculares como contextos promotores de desenvolvimento	28
3. Actividades extracurriculares e tarefas de desenvolvimento relevantes para os jovens.....	30
3.1 Conceito de actividades extracurriculares.....	32
3.2 Resultados de desenvolvimento associados à participação em actividades extracurriculares	32
II Parte - Estudo empírico.....	35
1. Metodologia.....	35
1.1 Participantes	36
1.2 Caracterização da escola.....	37
1.3 Instrumentos	39
1.4 Procedimentos	42
2. Análise e discussão dos resultados.....	44
2.1 Análise da entrevista à directora da escola.....	44
2.1.1 Oferta variada.....	44
2.1.2 Motivações para implementação	44

	6
2.1.3 Objectivos	44
2.1.4 Recursos	45
2.1.5 Estratégias	45
2.1.6 Resultados	46
2.2 Análise das entrevistas aos professores	47
2.2.1 Objectivos	47
2.2.2 Motivações para a sua implementação.....	48
2.2.3 Indicadores de desenvolvimento positivo	50
2.2.4 Participação	544
2.2.5 Implementação	54
2.2.6 Estratégias	54
2.2.7 Opções pedagógicas da escola	57
2.2.8 Restrições	588
2.2.9 Ideais do professor	58
2.3 Análise dos questionários aos alunos	59
2.3.1 Indicadores de desenvolvimento pessoal	59
2.3.2 Indicadores de desenvolvimento social	59
2.3.3 Indicadores de desenvolvimento académico	60
2.3.4 Desenvolvimento de competências específicas.....	60
2.3.5 Escolhas de vida saudáveis	611
2.3.6 Aspectos negativos da participação.....	61
2.3.7 Aspectos positivos da participação.....	61
III Parte - Conclusões e recomendações.....	62
1. Conclusões.....	62
2. Recomendações.....	68
Referências bibliográficas	69
Notas.....	75
Anexos.....	76

Introdução

"A posição de partida do cientista social e do psicólogo é sempre a mesma, na prática: a falta de familiaridade com o que está a acontecer na dimensão da vida escolhida para o estudo" (Blumer, in Flick, 2005, p. 2).

O presente estudo pretendeu efectuar uma análise dos processos de desenvolvimento que as actividades extracurriculares proporcionam aos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, procurando conhecer o modo como esses processos podem facilitar a sua inclusão na escola. Abrange-se neste estudo uma perspectiva institucional, reportada pelo órgão directivo, e uma perspectiva dos participantes, reportada por professores e alunos envolvidos nas actividades em apreço. Assim, este estudo foi centrado nos intervenientes das actividades extracurriculares existentes numa determinada escola da periferia de Lisboa. Esta escola insere-se num contexto urbano e serve uma população de cariz socioeconómico médio-baixo, tendo-lhe sido atribuído o estatuto de território educativo de intervenção prioritária (T.E.I.P.).

A investigação realizada deu particular importância à recolha de opinião dos professores dinamizadores das actividades extracurriculares, considerados como informantes-chave, sobre os objectivos que levaram à implementação destas actividades e sobre os processos de desenvolvimento que elas proporcionam, procurando aferir em que medida contribuem para a inclusão dos alunos. Foram também consideradas as opiniões de alunos que participam nessas actividades, no sentido de identificar processos de desenvolvimento associados à sua participação e de perceber a relevância que eles atribuem ao seu envolvimento nas actividades. Foi também importante conhecer a opinião do órgão directivo, auscultando a directora da escola, sobre a implementação e os resultados dessas actividades, tentando identificar as políticas e as práticas que sustentam esses processos e perceber se estes vão ao encontro dos princípios de inclusão.

Se as questões da inclusão são muitas vezes investigadas do ponto de vista específico da educação especial e dos alunos com necessidades educativas especiais, o presente estudo assenta numa visão da escola em que inclusão significa uma manifesta preocupação educativa com todas as crianças e jovens com necessidades educativas, tendo como objectivo maior "a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas" (Sanches & Teodoro, 2006, p. 7). No caso deste estudo, a inclusão é perspectivada no sentido da promoção do desenvolvimento positivo dos alunos como forma de os dotar de competências pessoais e sociais que os ajudem a trilhar o seu percurso académico com sucesso e, ao mesmo tempo, a construir-se como cidadãos competentes

e saudáveis, preparados para ingressar no mercado de trabalho e para contribuir positivamente na vida em sociedade (Lerner, Dowling & Anderson, 2003). Neste sentido, e segundo Wilson (2000), a palavra inclusão assume um sentido mais lato, aquele dos princípios de igualdade, de fraternidade, dos direitos humanos ou da democracia. Acreditamos, pois, que a escola nos dias de hoje, para além do seu papel instrutivo/académico, é "também um instrumento de socialização e, portanto, potencial gerador das forças de desenvolvimento necessárias para manter e fazer progredir o bem-estar social" (Benson, 2002, p. 135; trad. J.S.¹).

Tendo em conta a noção de que os processos de desenvolvimento positivo dos jovens ocorrem na sua relação dinâmica e recíproca com o contexto em que se inserem (Benson, 2002; Benson, Scales, Hamilton, & Sems, 2006; Bronfenbrenner, 1994, 2005; Lerner, 2005; Lerner, Almerigi, Theokas & Lerner, 2005; Scales, 2011), nomeadamente a escola, o presente estudo centrou-se na análise das actividades extracurriculares de uma escola (escolhida por conveniência) como contextos de desenvolvimento, cujo potencial de proporcionar aos alunos processos de desenvolvimento pessoal e interpessoal tem sido advogado por vários investigadores (Blomfield & Barber, 2010; Darling, 2005; Dworkin, Larson & David, 2005; Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Eccles & Gootman, 2002; Fredricks & Eccles, 2005, 2006, 2008; Feldman & Matjasko, 2007; Mahoney, Larson & Eccles, 2005; Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby & Chalme, 2005).

Tendo em conta o acima exposto, o presente estudo apoiou-se na seguinte pergunta de partida:

Em que medida a participação de alunos de 2.º Ciclo em actividades extracurriculares proporciona a realização de processos de desenvolvimento pessoal e interpessoal que facilitam a sua inclusão na escola?

Em função desta pergunta estabelecemos os seguintes objectivos:

- 1) Identificar os objectivos que levam a escola, representada pela sua directora, e os professores envolvidos a desenvolver as actividades extracurriculares;
- 2) Conhecer as opiniões dos professores que dinamizam estas actividades sobre os processos de desenvolvimento que elas podem desencadear e a sua relação com a inclusão dos alunos na escola;
- 3) Conhecer as políticas e práticas que estão subjacentes à implementação de actividades extracurriculares na escola, no sentido de saber se se inscrevem nos princípios de inclusão;
- 4) Conhecer a opinião do órgão directivo, representado pela sua directora, sobre os resultados que as actividades extracurriculares produzem nos alunos;
- 5) Perceber a relevância que os alunos atribuem à sua participação nestas actividades;
- 6) Identificar processos de desenvolvimento reportados pelos alunos como adjuvantes da sua inclusão na escola.

Esta investigação, de cariz qualitativo e exploratório, recorre, pois, às opiniões dos intervenientes como instrumento de análise da realidade em estudo. Essas opiniões (pontos de vista) são definidas por Flick (2005)

como "(...) as diferentes formas de o indivíduo investir de significado os objectos, acontecimentos, experiências, etc." (p. 18). A validade das opiniões é justificada através de três hipóteses da autoria de Blumer (referidas em Flick, 2005, p. 18) que constituem os fundamentos do interaccionismo simbólico:

A primeira afirma que os seres humanos agem em relação às coisas, com base no significado que elas têm para eles [...] A segunda diz que este significado deriva, ou resulta, da interacção social entre o sujeito e os seus conhecidos. A terceira estabelece que estes significados são manejados e modificados por meio de um processo interpretativo que a pessoa utiliza para lidar com as coisas que encontra.

O presente estudo organiza-se em três partes. A primeira diz respeito à fundamentação teórica, onde procedemos a uma revisão da literatura relevante para a compreensão e reflexão sobre conceitos como inclusão, desenvolvimento positivo dos jovens e actividades extracurriculares. A segunda parte é constituída pelo estudo empírico, englobando a apresentação da metodologia utilizada e a análise e discussão dos resultados. Por último, na terceira parte, são apresentadas as conclusões do estudo e propõem-se novos caminhos para futuras investigações nesta área, assim como algumas recomendações com aplicabilidade no contexto escolar.

I Parte – Enquadramento teórico

1 Inclusão e qualidade na escola

Se na maioria dos países mais desenvolvidos o objectivo do princípio universal da escolaridade obrigatória é já (quase) uma questão do passado, hoje, a evolução dos sistemas educativos passa pela concretização dos princípios da qualidade e da inclusão (Morgado, 2004). As mudanças sociais que se operaram nos últimos vinte anos trouxeram novos desafios aos jovens e às sociedades, criando também novas responsabilidades sobre os sistemas educativos, obrigando ao repensar do papel e das funções da escola (Cabral, 2008; Morgado, 2004; Pittman, Irby, Tolman, Yohalem & Ferber, 2003; Sanches & Teodoro, 2006; Sil, 2004; Stojic *et al.*, 2009; Verdasca, in Cabral, 2008). Segundo Eccles e Gootman (2002, p. 22) "O mundo de hoje tornou-se cada vez mais complexo, técnico e multicultural, colocando novas exigências e desafios aos jovens, no que diz respeito à educação, formação e às competências sociais e emocionais necessárias num ambiente extremamente competitivo".

Por um lado, o acesso generalizado à educação implicou que as comunidades educativas actuais, tendo aumentado o seu número de alunos exponencialmente, sejam caracterizadas por uma grande heterogeneidade (Morgado, 2004; Sanches & Teodoro, 2006). Por outro lado, os modelos de desenvolvimento em vigor, caracterizados por mudanças rápidas, envolvendo fontes de informação novas e acessíveis e uma significativa mobilidade entre cidadãos, exigem uma crescente qualificação dos indivíduos para atingirem os seus objectivos (Cabral, 2008), assentes no ideal de uma sociedade baseada no conhecimento (*Conselho Europeu de Lisboa*, 2000). Estas duas situações puseram em evidência a ineficácia da acção da escola em relação a um conjunto de situações de insucesso escolar que se acentuaram, gerando desigualdades sociais (Sil, 2004), o que levou à compreensão do papel da escola como instrumento de desenvolvimento e coesão social (Stojic *et al.*, 2009).

Segundo Morgado (2004, p. 9), as preocupações acima expostas, ao abrigo do princípio da inclusão, colocam à escola uma série de desafios no sentido de responder qualitativamente às necessidades educativas de todos os seus alunos, sendo que "a falha ou exclusão em situação escolar se constitui muito frequentemente como a primeira etapa da exclusão social, com enormes custos individuais, sociais e económicos." Nesse sentido, a missão institucional da escola deverá ser a de proporcionar a todos os alunos, sem excepção, processos educativos de qualidade que promovam projectos de vida viáveis e com probabilidade de sucesso (Morgado, 2001, 2004; Vilar, in Cabral, 2008; Rodrigues, 2003; Stojic *et al.*, 2009).

A expressão inclusão é hoje comumente utilizada quando se fala de mudanças na educação. O uso deste termo tem sido frequentemente associado com o conceito de educação de qualidade para todos, o que, segundo Stojic *et al.* (2009) é compreensível visto que a educação inclusiva se refere à possibilidade de uma escola proporcionar uma boa educação a todas as crianças, independentemente da sua diversidade. Ao mesmo

tempo, a inclusão foi ligada aos processos de democratização da sociedade e da educação, e, nesse contexto, refere-se tanto à inclusão social num sentido mais amplo, como à inclusão educacional, que se refere à inclusão de alunos de grupos marginalizados no sistema de ensino (*ibidem*²).

As questões da qualidade estão portanto ligadas à aplicação dos princípios da escola inclusiva, num caminho que, segundo Sanches & Teodoro (2006, p. 75), "pretende passar da exclusão à inclusão educativa, passar da «indiferença às diferenças» para a «celebração da diversidade», passar de comunidades fechadas a comunidades abertas, onde o respeito por si e pelo outro sejam o lema". A este propósito Stojic *et al.* (2009) referem que a existência de boas práticas inclusivas, de critérios e de indicadores da abordagem inclusiva constituem uma base sólida para a definição dos padrões mínimos nesta área e para a definição e desenvolvimento de mecanismos para monitorizar as metas e resultados educacionais, o que resultará na inclusão de todas as crianças independentemente das suas diversidades. Esta promoção sistemática da educação inclusiva "exprime a orientação democrática de uma sociedade, é um indicador palpável de equidade e constitui uma referência exacta para o que deve ser uma orientação social genuína conducente ao respeito pelos direitos humanos essenciais de todos os membros da sociedade" (Radivojevic & Jerotijevic, cit. por Stojic *et al.*, p. 7).

Este primeiro núcleo do nosso estudo aborda as questões da inclusão e da qualidade na escola procurando, em primeiro lugar, apresentar o quadro conceptual onde a inclusão se inscreve, passando depois a apresentar uma breve perspectiva da implementação das políticas educativas de carácter inclusivo no nosso sistema educativo e, por último, falando do papel da escola no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, onde consideramos a noção de escola eficaz ou de qualidade.

1.1 Educação de qualidade para todos

As questões da inclusão têm sido estudadas sobretudo desde a última década do séc. XX e surgem como resposta aos problemas de insucesso escolar e de exclusão social presentes nas escolas de vários países (Morgado, 2004). A *Conferência de Salamanca*, em 1994, alicerçada nas orientações produzidas na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, veio reforçar definitivamente a importância do papel da inclusão nas sociedades e nos sistemas educativos, procurando introduzir mudanças de modo a poder garantir maior equidade e igualdade de oportunidades às crianças e jovens em idade escolar (Serrano, 2005). Nesta conferência, 92 países e 25 organizações internacionais comprometeram-se a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos,

através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (*Declaração de Salamanca*, 1994, p. 11)

Outros documentos têm também sido produzidos para apoiar e ajudar a implementar as ideias acima expressas, entre eles o *Enquadramento de Acção de Dakar* (2000), cujo objectivo principal é atingir a Educação para Todos até ao ano de 2015, a *Declaração de Madrid* (2002), com o princípio de "Não discriminação mais acção positiva fazem a inclusão social" e a *Conferência Internacional sobre Educação* da UNESCO, de 2008, com o título "Educação Inclusiva: O Caminho do Futuro", onde se afirma que a educação inclusiva é fundamental para alcançar o desenvolvimento humano, social e económico, apelando a todos os estados membros para agilizar o processo de implementação da educação de qualidade para todos no sentido de construir sociedades mais inclusivas. Desta última conferência nasceu um trabalho que foi publicado em 2010 com o título "L'éducation pour l'inclusion: De la recherche aux réalisations pratiques", onde são apresentados conceitos, análises e pesquisas que possibilitam um melhor entendimento das implicações teóricas e práticas da educação inclusiva, tendo como objectivo último promover uma maior consciência da importância da integração académica e social de todos os alunos (Acedo, Akkari & Müller, 2010).

Estas conferências e os documentos que delas resultaram ajudaram a reforçar a necessidade da existência de uma escola de qualidade que chegue a todos os cidadãos independentemente das suas diferenças, capaz de fomentar o desenvolvimento pessoal, social e académico "das crianças, jovens e adultos pertencentes a grupos sociais que vivem em pobreza ou, por razões diferentes, são vulneráveis à exclusão educacional e social" (Ainscow & Ferreira, 2003, p. 104).

Vários países abraçaram os princípios da inclusão e, naturalmente, uma série de investigações foram desencadeadas no sentido de identificar indicadores, recursos, estratégias e práticas que permitissem operacionalizar políticas educativas de inclusão social e escolar (Sanches & Teodoro, 2006), assentes no princípio da defesa da justiça social e na celebração da diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003).

Os investigadores do *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE), por exemplo, definem *escola inclusiva* como uma escola que: a) reflecte a comunidade como um todo; b) integra membros diversificados que são abertos e positivos; c) não selecciona, não exclui e não rejeita; d) não tem barreiras, sendo acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, sistema de apoio e métodos de comunicação); e) trabalha com outras escolas, não sendo competitiva; e f) pratica a democracia e a equidade (definição do CSIE, em 1996, retomada de Thomas, Walker & Webb [1998, p. 15] in Sanches & Teodoro 2006, p. 70). Segundo Sanches e Teodoro (ibidem), esta definição propõe que "a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos".

Neste contexto, inclusão é, ao mesmo tempo e na sua essência, um movimento na educação que engloba várias estratégias, metodologias e técnicas para desenvolver uma educação de qualidade, aberta e justa (*idem*).

Em 2002, os investigadores ingleses Booth e Ainscow criaram o Índice para a Inclusão, que pretende ser um documento orientador para as escolas e instituições que queiram trilhar o caminho da inclusão. Este documento identifica barreiras à aprendizagem e à participação, estabelece prioridades de acção e determina planos para desenvolver práticas que ajudam a promover o sucesso de todos os alunos. Segundo os mesmos investigadores, o princípio de inclusão em educação implica: a) valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal; b) aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais; c) reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade; d) reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”; e) utilizar as estratégias adoptadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos; f) olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver; g) reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência; h) desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos; i) sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem; j) incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades; e k) reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade (Both & Ainscow, 2002, p. 10).

Este Índice para a Inclusão desenvolve-se em três grandes dimensões: as práticas, as políticas e as culturas, obrigando as escolas a reflectir sobre si mesmas e a introduzir mudanças importantes naquelas diferentes dimensões (Sanches & Teodoro, 2006). Assim, a educação inclusiva envolve fundamentalmente repensar o significado e o propósito da educação para todas as crianças e jovens, sendo necessário "estudar quais os condicionantes que inviabilizam o desenvolvimento pleno de crianças [...] que não têm oportunidades de encontrar na oferta educativa o estímulo e o apoio que lhes permita atingir patamares de sucesso à altura das suas reais potencialidades" (Vilar, in Cabral, 2008, p. 12), de forma a reestruturar activamente as escolas comuns (CSIE, 1997). Este processo de reestruturação deverá, portanto, assegurar respostas pertinentes, oportunas e adaptadas aos problemas, construídas nos contextos em que se desenvolvem esses problemas e com os interessados na sua resolução (Ainscow, 1995). Neste sentido, a cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar o envolvimento de todos e, ao mesmo tempo, de criar espaços de formação, de investigação, de acção e de reflexão crítica (Sanches & Teodoro, 2006).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, Booth e Ainscow (2002) defendem que é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma

oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos. Segundo Ainscow (1995, p. 13), as escolas que melhor têm conseguido desenvolver práticas inclusivas de trabalho demonstram, geralmente, seis «condições» importantes de mudança qualitativa:

- *liderança* eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- *envolvimento* da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- *planificação realizada colaborativamente*;
- *estratégias de coordenação*;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da *investigação e da reflexão*;
- política de *valorização profissional* de toda a equipa educativa.

Outro exemplo de um projecto preocupado com a promoção da escola inclusiva é-nos fornecido pelos investigadores sérvios do *Fund for an Open Society* (Stojic et al., 2009). Preocupados com as reformas abrangentes e essenciais que o sistema educativo do seu país devia operar e acreditando que o acesso à educação de qualidade se constitui como uma ferramenta para construir a coesão social e civil da sociedade, estes investigadores trabalharam para desenvolver, implementar e promover um modelo de educação inclusiva, que envolvesse toda a comunidade escolar, decisores políticos e não políticos com o objectivo comum de introduzir uma abordagem inclusiva e multicultural no sistema de educação. Em 2005, iniciaram o projecto *Inclusive education – from practice to policy* firmado na ideia de que:

[...] uma abordagem social e integradora da inclusão deveria ser incorporada no sistema educativo regular. Para que isso se torne realidade, é crucial a adopção do conceito básico de prática centrada na criança, o que implica mudanças no sentido de uma maior flexibilidade e abertura às diferentes necessidades, para além da reforma curricular, da (re)definição de objectivos e resultados educativos, salvaguardando a qualidade, a avaliação e a auto-avaliação. (*idem, ibidem*, p. 13-14)

Recorrendo à recolha e compilação das experiências, dos resultados de programas-piloto e das práticas positivas para definir, apoiar e fortalecer a política de educação inclusiva, os mesmos investigadores criaram critérios e indicadores de prática da educação inclusiva, de avaliação e de auto-avaliação e definiram actividades para melhorar a acessibilidade à educação de qualidade através do emprego da metodologia "da prática para a política".

Este trabalho resultou na criação de um guia que pretende ser também um recurso para que os professores e todos aqueles que participam no e decidem sobre o sistema educativo possam não só conhecer boas práticas de educação inclusiva, mas também encontrar ferramentas de trabalho que, segundo Stojic et al. (2009), permitam: a) criar condições conducentes à melhoria da acessibilidade e da qualidade da educação para todos, especialmente para os grupos marginalizados; b) desenvolver e promover um modelo de educação inclusiva, opondo-se a modelos que reproduzam ou favoreçam os preconceitos e estereótipos e tolerem a

exclusão; c) desenvolver a identidade cívica e melhorar as competências interculturais dos alunos e dos professores; d) apagar/cancelar/diminuir fronteiras rígidas entre escolas regulares e especiais e fomentar a cooperação e o intercâmbio entre elas com o objectivo de melhorar as competências dos alunos para a inclusão na vida da comunidade local, e de melhorar as competências profissionais dos professores para trabalharem com crianças com necessidades diversas, provenientes de várias origens culturais.

Os participantes neste projecto acreditam que a parceria e o apoio mútuo entre todos os envolvidos no sistema de educação estão relacionados com a qualidade da educação inclusiva e com o desenvolvimento da qualidade da dimensão inclusiva do processo de educação. Segundo Sanches & Teodoro (2006, p. 71) "a construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana". Neste sentido, Stojic et al. (2009, p. 14) consideram que os objectivos a que se propõem só se podem concretizar através da construção contínua e participada de "um sistema de educação direccionado para o desenvolvimento de uma prática educativa orientada para a criança, para a democratização (abertura, resposta a necessidades diferenciadas, participação) e para salvaguarda da qualidade (padrões, objectivos e resultados educativos, avaliação e auto-avaliação)".

Como foi referido anteriormente, a educação inclusiva é frequentemente entendida como um processo que responde às necessidades dos alunos dentro do sistema de ensino regular. Assim, emprega todos os recursos disponíveis, de modo a criar oportunidades para que as crianças aprendam e se preparem para a vida (Ainscow, 1995), numa perspectiva de que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos, mais do que estes adaptarem-se às normas pré-estabelecidas (Stojic et al., 2009; Sanches & Teodoro, 2006).

Numa sociedade democrática onde a singularidade da pessoa humana e das suas experiências de vida é tanto um valor a respeitar, como a referência primeira do seu processo de **desenvolvimento pessoal e social** [...], da recusa da uniformização pedagógica passa-se à defesa da necessidade de promover a **diferenciação** das práticas educativas, objectivo que expressa um outro tipo de compromisso educativo entre as escolas e os seus alunos, o qual permite defender que a acção pedagógica das primeiras se define, estrutura e organiza em função das competências e saberes efectivos dos segundos. (Cosme, 1997, p. 1)

A abordagem individualizada é, segundo Stojic et al. (2009), uma das pré-condições e dos princípios-chave das escolas inclusivas para todos e das escolas organizadas em função dos alunos. A educação inclusiva pressupõe, portanto, não só uma "abertura" da escola a todos os alunos, bem como que todos os alunos da escola, especialmente aqueles que estão a ser discriminados e excluídos, se tornem parte da comunidade escolar, independentemente dos seus pontos fortes e fracos, e participem na vida escolar e na educação (*ibidem*). A diferença deixa de ser entendida como um factor de penalização daqueles alunos que, por alguma razão, não são capazes de responder às exigências de uma dada cultura escolar, para ser assumida como um

factor de estruturação e de configuração desta mesma cultura, das práticas educativas dos docentes e da organização dos contextos educativos (Cosme, 1997).

Desta forma, criar uma educação que dê reais possibilidades a todas as crianças implica aceitar as diferenças e usá-las como uma força e uma base de trabalho (Sanches & Teodoro, 2006), procurando soluções para cada criança e desenvolvendo nos diferentes actores educativos (alunos, funcionários, pais e professores) uma nova maneira de olhar a "diferença" (Ainscow, 1995; Ainscow, Porter & Wang 2000). Assim, a escola inclusiva "Não será uma escola que selecciona, mas uma escola que faz a inclusão de todos através das aprendizagens, porque o aluno está na escola para aprender, para ter sucesso, independentemente das suas dificuldades e diferenças" (Sanches & Teodoro, 2006, p. 75), pois "O verdadeiro sucesso na educação é a possibilidade de todos encontrarem condições favoráveis para o seu desenvolvimento pleno" (Vilar, in Cabral, 2008, p. 12).

Em última análise, a tarefa principal da educação inclusiva será a de "apoiar o desenvolvimento de uma melhor compreensão sobre o fracasso académico e apoiar as crianças com riscos de baixa *performance* educacional na superação das barreiras que lhes impedem de aprender e participar integralmente da vida escolar" (Ainscow & Ferreira, 2003, p. 111).

1.2 A educação inclusiva em Portugal: um breve olhar

Em 1986, ano da entrada de Portugal na Comunidade Europeia, a Lei de Bases do Sistema Educativo português, orientada pela premissa do direito universal do acesso à educação, estabelece no seu Artigo 2.º dos princípios gerais que: "É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (p. 1). Ainda na subsecção respeitante ao Ensino Básico, o Artigo 7.º define, entre outros objectivos, que este ensino deve "Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social" (p. 4) e que deve também "Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos" (p. 5).

A par das mudanças que se operaram noutros países, Portugal também foi dando passos para implementar uma política educativa inclusiva. O Despacho 105/97, de 01 de Julho, estabelece que:

A construção de uma escola democrática e de qualidade constitui objectivo central da política do Governo. Nessa perspectiva, o enquadramento normativo dos apoios educativos deve materializar-se num conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas, de acordo com um conjunto de princípios

orientadores, nomeadamente: centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos. (p. 1)

Este despacho começa por criar o conceito de docentes de apoio educativo, em substituição dos professores de educação especial, sendo que o docente de apoio educativo é entendido como aquele "que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem" (Despacho 105/97, Ponto 3, alínea *a*, p. 1). No Ponto 2 deste despacho refere-se que os apoios educativos, no quadro do desenvolvimento dos projectos educativos das escolas, devem:

Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global; Colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo (*ibidem*, alíneas *a* e *c*, p. 1).

Segundo Sanches e Teodoro (2006), a análise da legislação subsequente ao despacho acima referido permite constatar que este oscilou mais para trás do que para a frente e que não foram aplicados os princípios que o Despacho defendia. O mesmo autor refere ainda que com "a publicação do Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, que cria o Quadro de Educação Especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial, o nosso país recua várias décadas em termos do discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos" (*idem, ibidem*, p. 74).

Em 1999, o governo português, pretendendo fazer frente à exclusão educativa nas escolas, adoptou o modelo francês de prioridade educacional designado no nosso país como T.E.I.P. - Território Educacional de Intervenção Prioritária (Ainscow & Ferreira, 2003). As escolas abrangidas por este modelo, sobretudo aquelas que estão inseridas em meios urbanos desfavorecidos e carenciados, foram privilegiadas com mais recursos para fazer face às desvantagens dos seus alunos, oriundos de famílias de baixo estatuto socioeconómico e de famílias de emigrantes. Contudo, segundo Canário (cit. por Ainscow & Ferreira, 2003, p. 112), o potencial de mudança que esta medida possibilita não tem sido devidamente aproveitado, pois as administrações centrais e locais, as escolas e os professores "têm dificuldade de estabelecer um diagnóstico imparcial [dos alunos que falham academicamente], que seja livre de preconceitos e independente de uma lista de problemas, vinculados a estes alunos e suas famílias".

Podemos então dizer que os princípios da inclusão estão ainda longe de serem contemplados nas práticas quotidianas das nossas escolas. Segundo Ainscow (1995), as grandes mudanças organizacionais e funcionais necessárias à prossecução da escola inclusiva originam tensões, medos e resistências nas escolas, inibindo a ocorrência de verdadeiras mudanças na sua cultura e impedindo que aquelas se transformem num espaço verdadeiramente inclusivo. A este propósito Stojic et al. (2009) referem que a falta de compreensão e a

aceitação declarada de novos modelos, que não se fazem acompanhar de mudanças reais nas abordagens, tornam-se um constrangimento que dificulta grandemente a realização da participação, como ideia-chave no conceito de inclusão escolar e social. Os mesmos autores referem também que, apesar dos sistemas educativos contemporâneos procurarem enveredar por uma abordagem da educação em que os alunos são considerados individualmente com as suas características específicas, a ideia do ensino dirigido a um aluno médio ainda não foi abandonada, sendo que esta ideia parece ainda estar na base de muitas soluções educativas em que tudo é ajustado a um aluno padrão, não existindo, portanto, sensibilidade às diferenças (*ibidem*).

A aceitação da diversidade não é sistematicamente apoiada e é muitas vezes encarada como um esforço especial e suplementar, não absolutamente necessário. A prática mostra que os alunos que variam em relação à média são simplesmente apelidados de alunos com necessidades especiais, como se usando esta expressão se pudesse explicar por que é que as suas necessidades não foram respeitadas e justificar tudo o que não pôde ser feito, na ausência de apoio adequado e de uma compreensão real das suas necessidades. (*ibidem*, p. 66)

Uma das razões que, do nosso ponto de vista, consideramos sintetizar as dificuldades de transformação do sistema de ensino é expressa por Rodrigues (2003, p.8) ao questionar o leitor: "[...] como será possível uma estrutura que, durante mais de século e meio, funcionou, em termos de selecção, poder transformar-se, num curto período de tempo, numa estrutura inclusiva?". Segundo Barroso (in Rodrigues, 2003, p. 31) "a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar as condições adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos". Mais do que apenas mudanças nas políticas e nas práticas, o momento actual é o tempo de uma mudança de paradigma (Ainscow & Ferreira, 2003), pois "Não é possível conceber uma escola inclusiva num «mar social» de exclusão" (Rodrigues, 2003, p. 9). Por estas razões o nosso sistema de ensino continua a votar muitos alunos ao insucesso escolar e à consequente exclusão social, problema que, nas palavras de Vilar (in Cabral, 2008, p. 12), se manifesta no nosso país a vários níveis: "insucesso das crianças perante as exigências da escola; insucesso da escola perante as exigências que a sociedade lhes coloca; dificuldades das famílias em apoiar os membros mais jovens; insucesso da sociedade que, não conseguindo educar plenamente as novas gerações, compromete o desenvolvimento do seu próprio futuro".

São, portanto, necessárias medidas urgentes que tornem a educação acessível a todos, criando condições que proporcionem oportunidades iguais a todos os indivíduos para a inclusão na educação (Ainscow & Ferreira, 2003). Segundo Stojic et al. (2009) a realização desta meta educativa está directamente relacionada com o nível de desenvolvimento das dimensões de abertura e de equidade no sistema de ensino. A dimensão da abertura assegura o reconhecimento, o acompanhamento e a satisfação das necessidades de todos os alunos actuais e futuros. A dimensão da equidade diz respeito ao reconhecimento, à monitorização e satisfação das necessidades daqueles para quem o sistema de ensino, sistematicamente, não tem sido acessível. Assim, ao oferecer total acessibilidade "a educação torna-se inclusiva, logo o acesso à educação, juntamente com a

exigência de qualidade, representam um imperativo do nosso tempo. Este imperativo é formulado, com simplicidade e clareza, como *educação de qualidade para todos*" (*idem, ibidem*, p. 65).

1.3 O papel da escola na promoção do desenvolvimento dos alunos

Nas linhas orientadoras da Lei de Bases do Sistema Educativo português existem, segundo Verdasca (in Cabral, 2008, p. 150), dois eixos principais de referência em que se desenvolvem os objectivos do ensino básico: o eixo "cultural-instrutivo", cujo objectivo principal é predominantemente académico e técnico e fortemente valorizador dos aspectos instrucionais; e o eixo "socializador", que privilegia os princípios da cidadania, da justiça educativa e da igualdade de oportunidades, da solidariedade e da inclusão escolar. Assim, consoante a escola atribua maior importância a um ou a outro eixo, definindo a sua lógica organizacional, também os objectivos a que se propõe serão diferentes: ou uma vertente escolar mais instrutiva ou, por outro lado, uma vertente escolar mais orientada para a consideração e satisfação das necessidades dos alunos.

Segundo Benson (2002), a escola tem nos últimos anos focado o seu trabalho num único propósito: testar o rendimento académico dos alunos. Embora a aquisição de conhecimento e de competências académicas possa ser a missão central das escolas, as mesmas têm capacidades e responsabilidades adicionais que são muitas vezes relegadas para segundo plano, devido à preocupação crescente em testar conhecimentos encarada como uma prioridade nacional (*ibidem*). A este propósito, Stojic et al. (2009) referem que as necessidades das crianças não são suficientemente consideradas na escola do presente e acrescentam que a falta de compreensão da importância de que se revestem as necessidades de uma criança, como um pressuposto pedagógico básico, vai até ao ponto de existir apenas a preocupação com os resultados académicos dos alunos, esquecendo-se outras questões cruciais como o conhecimento da situação das crianças e o seu grau de satisfação; esse conhecimento poderia ser utilizado para promover o seu desenvolvimento pessoal e social. Para estes autores a essência do significado e da missão da escola é "formar uma criança e influenciar o seu desenvolvimento, fornecendo educação de qualidade, acessível, eficiente e contínua e os conhecimentos que virão a ser importantes e aplicáveis na sua vida. Ou seja, muitas vezes esquece-se que a missão básica e fundamental de uma escola é garantir que os alunos adquirem *conhecimento útil*" (*idem, ibidem*, p. 65).

As escolas, como as famílias e os bairros, são também um instrumento de socialização, através do qual se concretiza a aprendizagem de um currículo oculto: um conjunto de atitudes, valores, comportamentos e orientações que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola (Silva, 1999). Estas aprendizagens (desenvolvimento de atitudes e valores positivos para com a escola e a sociedade, processos de socialização, formação moral, normas de conduta, etc.), tão importantes na formação e desenvolvimento dos alunos, são proporcionadas sobretudo através do currículo informal, ou seja, através das vivências

proporcionadas por todas as actividades estruturadas ou não estruturadas que integram a vida escolar dos alunos para além das actividades lectivas (Ribeiro, 1990).

O desenvolvimento dos jovens é influenciado em grande parte pelos seus pares e ocorre no contexto de actividades relacionadas com a escola, logo depende também da qualidade das experiências dos jovens (Shaffer, 1993). Deste modo, "é bastante correcto pensar a escola como um agente de socialização – susceptível de afectar o desenvolvimento social e emocional das crianças, bem como de transmitir conhecimentos e ajudar a preparar os alunos para um trabalho e para a auto-suficiência económica" (*idem, ibidem*, p. 634). Stoer e Magalhães (in Rodrigues, 2003, p. 16) partilham também da mesma ideia, considerando a escola como uma "instituição socializadora por excelência dos indivíduos [...] lugar onde desenvolvem as suas capacidades fora das tradições [...], o papel da escola deve não só ser o de formação de cidadãos, mas também a preparação de trabalhadores aptos para a estrutura ocupacional, conceptualizadas ambas como potencialmente em harmonia".

Para Campos (1990, p. 125), a escola constitui um espaço institucional privilegiado para a interacção entre pares: "as estruturas abertas e que apelam à participação dos seus membros, as situações de aprendizagem cooperativa [...] e a existência de actividades extracurriculares são condições promotoras de trocas relacionais, de escolhas mais diferenciadas e diversificadas de amigos e de mais contacto". O mesmo autor, considera que a escola tem um impacto significativo no desenvolvimento interpessoal/social dos alunos e afirma que esta deve ter um papel activo na sua promoção:

[...] se a escola [queira ou não] influencia o relacionamento entre pares, se o desenvolvimento resulta da interacção do jovem com os outros nos diversos meios de vida em que se insere, como é o caso da escola, se esse desenvolvimento é crítico para o desenvolvimento do jovem, enquanto aluno [e não só], então o desenvolvimento interpessoal dos alunos não deve ser deixado ao acaso, mas deve ser alvo de uma intervenção intencional e sistemática. Assim, a escola, enquanto instituição educativa básica, deve assumir um papel activo na promoção do desenvolvimento interpessoal dos seus alunos. (*idem, ibidem*, p. 126)

As escolas têm, como consequência, e para além da sua missão instrutiva, um papel primordial na promoção do desenvolvimento pessoal e interpessoal/social dos jovens. Neste sentido, importa reter três aspectos do que Benson (2002, p. 135) considera ser o papel da escola como potencial geradora de pontos fortes ao nível do desenvolvimento: (i) a escola possui um amplo leque de recursos que podem ser directamente utilizados para promover o desenvolvimento, como por exemplo as políticas adoptadas ao nível da escola, o ambiente escolar, a alocação de recursos, as normas, a formação e a liderança, as abordagens do ensino na sala de aula, a gestão de tempo e o currículo. Todos estes recursos podem ser mobilizados e alinhados para responder a quase todas as necessidades de desenvolvimento; (ii) a escola tem capacidade de se relacionar e de criar ligações com as famílias, as comunidades, as organizações de jovens e os serviços sociais; e (iii) o sucesso académico é fortemente informado pelas qualidades que os jovens possuem, no que diz respeito ao seu desenvolvimento.

Estas ideias levam-nos à noção de escola eficaz ou de qualidade, onde a preocupação com o desenvolvimento de todos os alunos é uma prioridade e onde as políticas delineadas são fruto de uma escolha pedagógica assente na reflexão dos intervenientes sobre os problemas e as necessidades próprias a cada escola.

Segundo Rutter (cit. por Shaffer, 1993, p. 634) as escolas eficazes são "aquelas que promovem o desempenho académico, as competências sociais, o comportamento educado e atencioso, atitudes positivas em relação à aprendizagem, baixo absentismo, a continuação da educação para além da escolaridade obrigatória e a aquisição de competências que permitam aos alunos encontrar e manter um emprego". Para Marchesi e Martín (in Morgado, 2004, p. 12) uma escola de qualidade é aquela que: a) potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afectivas, estéticas e morais de todos os alunos; b) estimula a participação e satisfação de toda a comunidade educativa; c) promove o desenvolvimento profissional dos professores e procura influenciar, através da oferta educativa, o meio envolvente; e d) considera as características dos alunos e o seu meio sociocultural.

Analisando os factores que contribuem para a qualidade nas escolas, recuperados por Morgado de Sammons *et al.*, de Levine & Lezote e de Teddie & Reynolds (*idem, ibidem*, p. 14-20), podemos dizer que os principais são: 1) processos de liderança eficazes – líderes activos e enérgicos que são bem-sucedidos em persuadir os seus colaboradores (professores e outros) a desenvolver trabalho de equipa no sentido de planear e implementar objectivos educativos e de monitorizar o progresso dos alunos; 2) processos de ensino eficazes – boa gestão do tempo e do trabalho dos alunos, utilização de metodologias de diferenciação, adaptando as práticas às características de cada grupo de alunos e de cada contexto; 3) desenvolvimento e manutenção de um permanente enfoque na aprendizagem e na produtividade; 4) existência de uma cultura escolar positiva – estabelecimento de abordagens partilhadas, de um ambiente organizado e do uso de reforço positivo; 5) promoção de expectativas elevadas e adequadas para todos – alunos e professores; 6) reforço dos direitos e das responsabilidades dos alunos; 7) monitorização do progresso de todos – escola, sala de aula e aluno; 8) desenvolvimento de competências dos professores através de processos de formação contínua sediados na escola; 9) envolvimento dos pais de forma produtiva e adequada; e 10) atenção à diversidade, à formação pessoal e social dos alunos, e ao estabelecimento de práticas de equidade.

Os atributos acima apresentados configuram o perfil das escolas eficazes, ou escolas de qualidade. Estas concretizam os seus objectivos curriculares e não curriculares, apoiando-se num conceito alargado de “apoio” aos alunos, considerando "todas as actividades que podem desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade" (Ainscow & Booth, 2002, p.13), promovendo o desenvolvimento global de todos os alunos, independentemente das suas origens raciais, étnicas, socioeconómicas (Shaffer, 1993), e das suas necessidades ou potencial e habilidades (Ainscow & Ferreira, 2003). Assim, as escolas que abraçam as questões da qualidade, estão também a promover de forma mais eficaz o desenvolvimento positivo dos seus alunos e, por conseguinte, apresentam uma maior capacidade de fazer a inclusão de um maior número de alunos.

No próximo capítulo analisamos de forma mais aprofundada as questões do desenvolvimento positivo dos jovens e a forma como este pode ser potenciado no contexto escolar.

2. Actividades extracurriculares e desenvolvimento positivo dos jovens

Na década de noventa, investigadores, políticos e instituições começaram a dar mais atenção ao facto de o bem-estar e o desenvolvimento das sociedades depender grandemente da sua capacidade de formar cidadãos competentes, responsáveis e com habilitações (Cabral, 2008; Eccles & Gootman 2002; Pittman, Irby, Tolman, Yohalem & Ferber, 2003). A necessidade de estabelecer políticas e programas que promovessem com sucesso o desenvolvimento dos jovens e da sociedade despertou uma preocupação crescente com o conhecimento dos factores que contribuem para o desenvolvimento positivo dos jovens.

Motivados por este desafio, investigadores e praticantes da área da psicologia do desenvolvimento concentraram os seus esforços na identificação e compreensão das características dos jovens que, sendo promovidas, poderiam potenciar o seu desenvolvimento positivo e saudável. Se até então a acção destes profissionais se tinha focado numa abordagem do desenvolvimento humano que privilegiava a prevenção de comportamentos de risco, agora passava a integrar uma perspectiva desenvolvimentista, segundo a qual os jovens possuem qualidades a desenvolver e não males a serem geridos (Lerner, 2001). Os modelos de desenvolvimento dos jovens passaram, então, a integrar duas abordagens complementares: "A integração das abordagens de prevenção e de promoção facilita o desenho e a aplicação de políticas e de programas que podem ser eficazes na promoção do desenvolvimento saudável dos jovens em direcções que façam avançar a sociedade civil" (*idem, ibidem*, p. 255).

O presente estudo retira das teorias da psicologia do desenvolvimento alguns fundamentos para justificar o potencial das actividades extracurriculares como processo de inclusão de alunos de 2.º Ciclo. Vários investigadores consideram estas actividades como contextos ecológicos que oferecem aos jovens oportunidades e experiências que promovem o seu desenvolvimento positivo, permitindo capacitá-los de competências pessoais e interpessoais/sociais necessárias ao sucesso no seu percurso académico, ao mesmo tempo que se constroem cidadãos livres de problemas, preparados para enfrentar a vida adulta e para contribuir positivamente para a sociedade (Benson & Pitman, 2001; Lerner, Dowling & Anderson, 2003; Pitman *et al.*, 2003). Partindo deste pressuposto, analisamos neste capítulo a relação entre desenvolvimento positivo dos jovens e as actividades extracurriculares. Apresentamos em primeiro lugar alguns fundamentos teóricos sobre desenvolvimento positivo dos jovens, passando depois a explicitar a forma como as actividades extracurriculares se assumem como contextos que proporcionam esse desenvolvimento.

2.1 O desenvolvimento positivo dos jovens como fundamento para a acção inclusiva

Tendo florescido grandemente no início do séc. XXI, o desenvolvimento positivo dos jovens é um subcampo de investigação da psicologia do desenvolvimento que apresenta uma nova visão para estudar, compreender e promover o desenvolvimento dos jovens (Scales, 2011).

A adolescência é um período pivô entre a infância e a idade adulta. É o momento em que é necessário adquirir as atitudes, as capacidades, os valores e as competências sociais que possibilitarão a transição bem-sucedida para a idade adulta. Também é o momento em que é necessário evitar escolhas e comportamentos que limitem o seu potencial futuro. Os pais e as famílias desempenham um papel crucial, ajudando os jovens a navegar nesta fase (Eccles & Gootman 2002, p. 21).

A nova orientação do trabalho de investigadores, programas, agências e fundações empenhados em promover jovens competentes, saudáveis e bem-sucedidos, assenta no pressuposto de que estes têm um potencial inato para se desenvolverem de forma positiva e saudável (Benson, 2002, 2006; Eccles & Gootman, 2002; Lerner, 2001, 2005; Lerner *et al.*, 2003; Scales 2011). Esta perspectiva opõe-se a uma visão focada na prevenção e tratamento dos problemas dos jovens, que até ao final da década de oitenta do séc. XX foi a pedra de toque da acção de investigadores e de praticantes na área do trabalho com jovens (Eccles & Gootman, 2002; Lerner, 2001; Pittman *et al.*, 2003). Segundo Damon (in Benson *et al.*, 2006), o desenvolvimento dos adolescentes foi entendido durante muito tempo no sentido médico em que saúde significa a ausência de doença, sendo esta uma visão incompleta de como o ser humano se desenvolve. As políticas e intervenções estatais e locais focaram-se, portanto, na prevenção e resolução de comportamentos de risco (particularmente em jovens de alto risco e de baixo estatuto socioeconómico) como o consumo de álcool e tabaco, o uso de drogas, o comportamento antissocial, o suicídio, a depressão, a violência, a gravidez precoce, o insucesso e o abandono escolares (Benson *et al.*, 2006; Eccles & Gootman, 2002).

No entanto, um jovem livre de problemas não é necessariamente um jovem que possua o conhecimento e as competências para ser bem-sucedido na escola, na família, no trabalho e na sociedade: "Prevenir o surgimento de um problema não significa, por sua vez, dotar as crianças e os adolescentes do conhecimento e das competências necessárias para contribuírem produtivamente para si próprios, para a família e para a comunidade" (Lerner, 2001, p. 255). A nova visão do desenvolvimento positivo dos jovens não exclui, assim, a importância da abordagem preventiva, antes sublinha a necessidade de promover o potencial de desenvolvimento positivo dos jovens: "Para além da eliminação de problemas, é necessário que os indivíduos sejam detentores das competências, do conhecimento e de uma variedade de outras qualidades pessoais e sociais para poderem funcionar bem durante a adolescência e na vida adulta (Eccles & Gootman, 2002, p. 23).

Como já foi referido, a investigação sobre desenvolvimento positivo dos jovens (preocupada com a promoção informada de políticas e programas conducentes a esse desenvolvimento) tem-se centrado na conceptualização e na aferição dos vários aspectos envolvidos no sucesso em matéria de desenvolvimento positivo (Benson et al., 2006, p. 895), tendo sido empreendidos esforços para identificar uma série de qualidades pessoais e sociais que potenciam o desenvolvimento saudável e aumentam o bem-estar dos jovens, facilitando a sua transição da infância para a adolescência e da adolescência para a vida adulta (Eccles & Gootman, 2002, p.26).

O *Committee on Community-Level Programs for Youth* (*idem, ibidem*, p. 26), por exemplo, identificou uma série de qualidades pessoais e agrupou-as em quatro domínios de desenvolvimento mais latos: a) **físico**: bons hábitos de saúde e boa capacidade de gestão de riscos de saúde; b) **intelectual**: conhecimento de competências de vida essenciais, conhecimento de competências vocacionais essenciais, sucesso escolar, hábitos racionais de pensamento crítico e de discussão de ideias, conhecimento aprofundado de várias culturas, boa capacidade de decisão e domínio das competências necessárias para se movimentar em contextos multiculturais; c) **psicológico e emocional**: boa saúde mental incluindo auto-imagem positiva, boa capacidade de auto-regulação emocional, boa capacidade de superação, boa capacidade de resolução de conflitos, motivação associada ao desejo de aperfeiçoamento/saber mais, motivação para a excelência/o sucesso, confiança na auto-eficácia, empreendedorismo, sentimento de autonomia e responsabilidade, optimismo associado a realismo, identidade pessoal e social coerentes e positivas, valores pró-sociais e sensíveis às culturas, espiritualidade ou sentido de uma finalidade maior na vida, carácter moral forte e empenho no bom uso do tempo; e d) **social**: vinculação – ter relações positivas e de confiança perceptíveis com os pais, os colegas e outros adultos, sentido de pertença e de integração social – estar ligado a e ser valorizado por redes sociais mais vastas, ligação a instituições pró-sociais/convencionais como a escola, a igreja e programas extraescolares para jovens, capacidade para lidar com contextos culturais diferentes e empenho na participação cívica.

Contudo, a noção de desenvolvimento positivo dos jovens, enquadrada actualmente pela teoria dos sistemas ecológicos e pelas teorias dos sistemas de desenvolvimento, veio pôr em evidência a importância das relações sistémicas entre os indivíduos e os seus contextos ecológicos como as bases de variação no percurso do desenvolvimento humano (Lerner, 2005; Lerner et al., 2003). A possibilidade de promover o desenvolvimento positivo em todos os jovens passou a assentar na noção de que o desenvolvimento, ao longo da vida, é despoletado por relações dinâmicas e bidireccionais entre um indivíduo activo e o seu contexto complexo e em mudança (Lamb & Bornstein, 2011; Lerner, 2002), sendo que ambos se afectam reciprocamente: "[...] os indivíduos mudam os seus contextos, não sendo apenas afectados por eles [...]" (Scales, 2011, p. 620).

A teoria dos sistemas dinâmicos olha, portanto, para as múltiplas facetas do desenvolvimento como parte de um único sistema dinâmico e em constante mutação, sendo que o desenvolvimento numa área da vida influencia as outras áreas (Lamb & Bornstein, 2011). Segundo Lerner *et al.* (2003), as relações entre os vários níveis dentro do sistema tanto podem criar como restringir as oportunidades para a mudança, sendo que esta é restringida pelos processos de desenvolvimento operados no passado e pelas condições contextuais do presente. Por contexto ecológico entende-se aquele que:

[...] é composto por outras pessoas [ex., grupos de pares, famílias] e por instituições da sociedade e da cultura que são constituídas tanto por instituições físicas, como as escolas e as instituições religiosas, como por instituições conceptuais e ideológicas, tal como os valores que existem na sociedade no que diz respeito às características de funcionamento humano desejadas. (*idem*, *ibidem*, p. 175)

A perspectiva do desenvolvimento mencionada fundamenta-se numa visão teórica que dá ênfase à plasticidade de comportamento durante todo o ciclo de vida e que, portanto, procura encontrar, no interior da ecologia do desenvolvimento humano, as relações que melhor promovem mudanças positivas nos jovens (Benson, 2002; Lerner, in Mahoney *et al.*, 2005; Lerner *et al.*, 2003).

A ênfase dos sistemas de desenvolvimento na plasticidade relativa proporciona o fundamento para uma ciência aplicada do desenvolvimento [...] com o objectivo de promover/melhorar a regulação adaptativa do desenvolvimento, isto é, as inter-relações entre um indivíduo e o seu contexto que mantêm e perpetuam o funcionamento positivo e saudável para todas as partes do sistema. (Lerner *et al.*, 2003, p. 173)

Scales (2011, p. 620) define plasticidade de comportamento como "[...] o potencial de mudança ao longo do tempo [...]" e acrescenta que "[...] isso incorpora a essência da palavra «desenvolvimento»". Por sua vez, Lerner *et al.* (2003, p. 173) afirmam que a plasticidade relativa é "[...] o potencial para a mudança sistemática na estrutura ou função – existe ao longo da vida, embora a magnitude desta plasticidade possa variar ao longo da ontogenia". Percebemos, então, o grande interesse dos desenvolvimentistas pelos sistemas dinâmicos do comportamento e do desenvolvimento humanos (Lerner, 2001, 2002; Lerner, Lewin-Bizan & Warren, in Lamb & Bornstein, 2011): o desenvolvimento saudável parece ser potenciado quando existem relações favoráveis entre as características individuais biológicas, psicológicas e comportamentais dos jovens e as estruturas que apoiam o desenvolvimento positivo que se processa nas famílias dos jovens, nas escolas, nas comunidades, nas instituições sociais e nas culturas (Benson 2002; Eccles & Gootman, 2002; Pittman *et al.*, 2003).

Tendo estes conhecimentos em conta, os investigadores americanos Eccles e Gootman (2002, p. 27) procuraram também identificar as características ambientais que podiam potenciar o desenvolvimento das qualidades pessoais e sociais dos jovens, tendo estabelecido oito características próprias dos contextos positivos de desenvolvimento: **1) segurança física e psicológica** – instalações que promovam a saúde e a segurança, práticas que aumentem a segurança do grupo e minimizem interacções de confronto entre pares; **2) estrutura apropriada** – regras e expectativas claras e consistentes, controlo suficientemente firme, continuidade e

previsibilidade, limites claros e monitorização apropriada à idade; **3) relacionamentos de apoio** – oportunidades para os adolescentes experimentarem relações seguras com adultos que os apoiam/aconselham, relações calorosas, de proximidade, de conectividade, afáveis e onde existe apoio moral e emocional e uma boa comunicação; oportunidades para apreender a estabelecer relações humanas próximas e duráveis com colegas, que apoiam e reforçam comportamentos saudáveis; **4) oportunidade para pertença e valorização pessoal** – oportunidades para uma inclusão significativa, independentemente do género, etnicidade, orientação sexual e necessidades educativas; inclusão social, envolvimento social e integração; oportunidades para a formação de uma identidade sociocultural; oportunidades para tomar decisões, participar na vida e nas decisões da escola, e experimentar papéis de liderança à medida da sua maturação e experiência; **5) normas sociais positivas** – regras de comportamento, expectativas elevadas, respeito, maneiras de fazer as coisas, valores e consciência moral; **6) apoio à eficácia e ao sentido de importância** – práticas de capacitação/fortalecimento dos jovens que apoiem a autonomia, a responsabilidade, o ser levado a sério e que proporcionem desafios significativos, promovendo o desenvolvimento da confiança nas suas capacidades para controlar o ambiente (sentido de eficácia pessoal); oportunidades para contribuir para a sua comunidade e para desenvolver um sentido de importância pessoal; **7) oportunidades para construção de competências e de conhecimento** – oportunidade para aprender competências físicas, intelectuais, psicológicas, emocionais e sociais; exposição a experiências de aprendizagem intencionais; oportunidade para aprender literacia cultural e dos média, para aquisição de competências de comunicação e de bons hábitos mentais; preparação para o emprego e oportunidades para desenvolver capital social e cultural; e **8) integração da família, escola e dos recursos da comunidade** – concordância, coordenação e sinergia entre família, escola e comunidade alargada.

Mais recentemente, a procura contínua de indicadores de sucesso no desenvolvimento, levou os investigadores desenvolvimentistas a expandir a sua conceptualização de desenvolvimento, passando a incluir não só o que promove o bem-estar dos indivíduos, mas também o que promove o bem social (Benson et al., 2006; Lerner et al., 2003).

Os esforços da ciência aplicada do desenvolvimento que visam incentivar o progresso individual na relação com a comunidade podem envolver a orientação dos indivíduos no sentido de contribuírem para uma vida familiar saudável e para as instituições da comunidade, enquanto se desenvolvem positivamente, de modo a que essas acções individuais sejam bem-sucedidas. [...] O trabalho da ciência aplicada do desenvolvimento pode envolver o incentivo ao progresso das instituições e dos sistemas no interior das comunidades, de forma a facilitar o desenvolvimento saudável, [...] proporcionando aos jovens oportunidades de darem o seu contributo e de assumirem posições de liderança nas iniciativas da comunidade destinadas a melhorar a vida em sociedade e a promover a justiça social e, ao longo do tempo, proporcionando-lhes ocasiões de desenvolverem quer o seu compromisso com a construção da comunidade quer as competências necessárias para se envolverem nessa tarefa. (Lerner et al., 2003, p. 173-174)

Esta nova abordagem sublinha a importância da comunidade como uma "incubadora" de desenvolvimento positivo, uma vez que constitui um contexto multifacetado onde os jovens podem, como

agentes, informar os contextos, os sítios, as pessoas e as políticas que, por sua vez, vão ter impacto no seu desenvolvimento (Benson et al., 2011). Acrescentou-se, deste modo, ao paradigma de desenvolvimento a noção de que os jovens devem participar activamente no seu próprio desenvolvimento e exercer o seu direito cívico, contribuindo para a construção democrática da comunidade em que estão inseridos: "É tempo de passar de *estar livre de problemas não é estar totalmente preparado* para um novo slogan: *estar totalmente preparado não é estar totalmente envolvido*" (Pittman et al., 2003, p. 6).

Neste contexto, os investigadores americanos do *Search Institute* identificaram também as relações, oportunidades e qualidades pessoais de que os jovens precisam para conseguirem evitar riscos, para progredir e para aumentar a capacidade de resiliência - capacidade de superação face à adversidade (Benson, 2002). O quadro de vantagens de desenvolvimento, elaborado pelos investigadores deste instituto, nomeia 40 experiências, oportunidades, relações, valores e competências de que os jovens precisam para aproveitar ao máximo o seu potencial de mudança, o que implica fundamentalmente a colaboração da comunidade e dos próprios jovens para criar as condições de progresso mútuo para a juventude e as sociedades.

Segundo Benson (2002, p. 127), estas vantagens são agrupadas em duas categorias: vantagens externas (características do contexto que promovem desenvolvimento) e vantagens internas (características – valores, competências dos jovens que podem ser desenvolvidas). As **vantagens externas** são agrupadas em quatro categorias: 1) o apoio, 2) o fortalecimento e a capacitação, 3) os limites e expectativas, e 4) a utilização construtiva do tempo. Estas qualidades referem-se às experiências positivas de desenvolvimento de relacionamentos e de oportunidades que os adultos proporcionam aos jovens, emergindo através da exposição constante destes às interações informais com adultos que os apoiam e com colegas. Estas qualidades devem ser também reforçadas por uma rede maior de instituições comunitárias (*ibidem*). As **vantagens internas** são agrupadas noutras quatro categorias: 1) o compromisso com a aprendizagem, 2) os valores positivos, 3) as competências sociais, e 4) a identidade positiva. Estas vantagens referem-se às competências, capacidades e auto-percepções que os jovens desenvolvem gradualmente ao longo do tempo. Uma comunidade pode garantir que os jovens têm vantagens externas, mas as internas não ocorrem simplesmente, elas evoluem gradualmente em consequência de várias experiências (*ibidem*).

As vantagens de desenvolvimento abrangem portanto várias oportunidades para experimentar afirmação, aprovação e aceitação em vários contextos (família, relações entre gerações, comunidade, escola) onde se pressupõe um apoio relacional e um ambiente acolhedor (Benson *et al.*, 2006). Segundo os mesmos autores, do ponto de vista da mobilização da escola e da comunidade, é conceptualmente seguro que estas se organizem em torno do aumento das vantagens externas, embora o crescimento das vantagens internas seja mais lento e mais complexo, constituindo um processo idiossincrático de auto-regulação (*ibidem*).

Será ainda importante referir, no âmbito do propósito deste capítulo, que o desenvolvimento dos jovens é: **contínuo** – abrange idades dos 9 aos 21 ou mais anos; **assimétrico** – varia entre jovens da mesma idade e também no interior de um mesmo indivíduo; **complexo** – abrange cinco áreas de crescimento (física, cognitiva,

social, emocional e moral); **influenciado pelo ambiente** – tanto pelos atributos físicos (segurança e configuração/aparência) como pela qualidade e quantidade de serviços, apoios e oportunidades chave; **mediado através das relações** – com os pais, a família, a comunidade, os pares, os professores, etc.; e é **despoletado pela participação** – oportunidades para se envolver e dar o seu contributo e oportunidades de aprendizagem (Pitman *et al.*, 2003, p. 17).

Tendo em conta o que foi exposto, podemos afirmar que o desenvolvimento positivo dos jovens é abrangente no seu alcance, exigindo vários *inputs* (por exemplo relacionamentos, programas, oportunidades) – numa variedade de contextos (por exemplo indivíduos, famílias, escolas, comunidades) – necessários para atingir diversos domínios alvo de desenvolvimento (competência, pertença, vinculação, interdependência e participação), sendo que o seu princípio organizador primário é a *promoção*, ou seja, a mobilização de energia para melhorar e aumentar o acesso dos jovens a oportunidades, recursos e experiências que promovam resultados de desenvolvimento benéficos tanto para o indivíduo como para a sociedade (Benson & Pitman, 2001, p. ix). Assim, mais que um conceito, o desenvolvimento positivo dos jovens deverá ser um imperativo moral das sociedades democráticas de hoje (*ibidem*).

Consideramos, portanto, que a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento positivo dos jovens constitui o fundamento que justifica os esforços para fomentar a inclusão de alunos através das actividades extracurriculares: se é possível que os jovens, em contextos de desenvolvimento favoráveis, adquiram e melhorem competências e qualidades pessoais e interpessoais/sociais, então, naturalmente, a participação em actividades extracurriculares proporcionará uma melhor preparação daqueles para enfrentar os desafios que a escola e a sociedade lhes colocam.

2.2 As actividades extracurriculares como contextos promotores de desenvolvimento

Ao pensarmos as actividades extracurriculares como contextos de desenvolvimento positivo dos jovens estamos a investigar a inclusão de alunos através de uma óptica desenvolvimentista que se inscreve na teoria da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1994). Esta teoria diz respeito aos processos e às condições que regem o desenvolvimento humano ao longo da vida, nos ambientes reais em que os seres humanos vivem.

Bronfenbrenner (2005) apresenta um modelo ecológico de desenvolvimento que envolve quatro componentes interrelacionados: (a) o processo de desenvolvimento, que envolve as relações dinâmicas e recíprocas do indivíduo com o contexto; (b) a pessoa, com o seu reportório de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais individuais; (c) o contexto de desenvolvimento humano, conceptualizado em vários sistemas no âmbito da ecologia do desenvolvimento humano; e (d) tempo, o potencial para a mudança sistemática (plasticidade) ao longo da vida.

Segundo Bronfenbrenner (1994, p. 38), este modelo ecológico de desenvolvimento assenta em duas proposições: (1) o desenvolvimento humano ocorre, especialmente nas fases iniciais, e em grande medida ao longo da vida, através de processos de interacção recíproca progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico, activo e em desenvolvimento, e as pessoas, objectos e símbolos que se encontram no seu ambiente imediato. Para ser eficaz, a interacção deve ocorrer regularmente, ao longo de períodos de tempo prolongados. Essas formas estáveis de interacção no ambiente imediato são conhecidas como *processos proximais*; (2) a forma, a intensidade, o conteúdo, e a direcção dos processos proximais que produzem o desenvolvimento variam sistematicamente em função da relação que se estabelece entre as características da pessoa em desenvolvimento, o ambiente (tanto imediato como mais remoto, no qual os processos estão a ter lugar) e a natureza dos resultados de desenvolvimento tidos em consideração.

Neste modelo de desenvolvimento, o contexto ecológico é concebido na perspectiva da pessoa em desenvolvimento e é constituído por vários sistemas que se interrelacionam (Anderman, 2008), sendo que o mais relevante para o nosso estudo é o microssistema.

O microssistema é um padrão de actividades, papéis sociais e relações interpessoais experimentados pela pessoa em desenvolvimento, em contacto directo/presencial com um contexto dotado de características físicas, sociais e simbólicas específicas que promovem, permitem, ou inibem a participação e o envolvimento em interacções continuadas, progressivamente mais complexas, com o ambiente imediato. Os exemplos de microssistema incluem contextos como a família, a escola, o grupo de pares e o local de trabalho. (Bronfenbrenner, 1994, p. 39)

Ainda segundo Anderman (2008), é no ambiente imediato do microssistema que os processos proximais operam para produzir e sustentar o desenvolvimento. No entanto, o poder destes processos para gerar desenvolvimento positivo depende do conteúdo e da estrutura do microssistema. Assim, de uma forma simplificada, o desenvolvimento de uma criança é determinado por aquilo que ela experimenta nos ambientes onde passa o tempo. As experiências, chamadas processos proximais, que uma criança tem com as pessoas e objectos nesses contextos são “os motores primários do desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner, 2005, p. 996). É neste sentido da ecologia do desenvolvimento humano que enquadrámos o papel das actividades extracurriculares: contextos de desenvolvimento que proporcionam experiências, relações e actividades que possibilitam a construção de competências/qualidades necessárias ao desenvolvimento positivo dos jovens.

[...] muitos seres humanos podem possuir potenciais genético de desenvolvimento significativamente maiores do que aqueles que manifestam presentemente, tais potenciais por realizar podem ser maximizados através de programas e políticas sociais que aumentem a exposição a processos proximais, em ambientes que proporcionem a estabilidade e os recursos que permitem que esses processos sejam o mais eficazes possível. (Bronfenbrenner, 1994, p. 41)

Benson (2002), considera que existem quatro contextos que têm um potencial particular para desempenhar um papel construtivo no desenvolvimento das competências/qualidades dos jovens (podendo igualmente servir de compensação, se outros sectores não existirem, não estiverem completos ou se forem disfuncionais) sendo

eles o bairro, as organizações locais ou nacionais de jovens, as comunidades religiosas e os apoios primários. Estes apoios primários podem revestir a forma de actividades extracurriculares de vários tipos, equipas de desporto, actividades desportivas, programas dedicados à dança, ao teatro, à música e às artes visuais, e ainda livrarias, museus e centros comunitários (*ibidem*).

Segundo Gilman & Perez (2004), as actividades extracurriculares são, à luz da teoria dos sistemas ecológicos, contextos de desenvolvimento pertinentes, pois o envolvimento dos jovens nestas actividades proporciona-lhes: 1) **estabelecer redes sociais de apoio** – onde os seus valores pessoais são influenciados, onde as relações com pares proporcionam um sentido de pertença e de identidade própria, e onde é possível experimentar diferentes papéis sociais associados ao grupo, que provavelmente reflecte os valores da escola e da sociedade; 2) **interagir com adultos competentes** - sendo que a resiliência e a identidade podem ser melhoradas através da interacção com figuras não parentais competentes que podem incutir conhecimentos e competências, proporcionar desafios aos jovens e servir como modelos; 3) **estabelecer uma identidade de escola** - segundo Finn (*ibidem*, p. 33) "[. . .] os alunos que se identificam com as escolas têm um sentido interno de pertença - são perceptivelmente parte do ambiente escolar e [. . .] a escola constitui uma parte importante de sua própria experiência"; 4) **promover capacidades próprias** – os alunos escolhem geralmente actividades do seu interesse, de acordo com as suas inclinações pessoais; essas actividades proporcionam um local para expressar talentos e para aprender a dominar competências complexas.

Tendo em conta o acima exposto, podemos considerar que as actividades extracurriculares se assumem como contextos privilegiados onde o desenvolvimento positivo dos jovens pode ser potenciado. Entendemos, portanto, que é importante conhecer e compreender os resultados de desenvolvimento proporcionados pela participação nessas actividades, visto que isso permitirá perceber de que formas específicas elas contribuem para a inclusão dos alunos. Este conhecimento será de bom uso para aqueles que, interessados no desenvolvimento e na inclusão dos alunos, queiram desenvolver/promover actividades extracurriculares nas suas escolas, tendo assim a possibilidade de fazer escolhas que melhor possam servir as necessidades e potencialidades de todos os seus alunos. Apresentamos no próximo capítulo uma série de resultados de desenvolvimento pessoal, social e académico que têm sido associados à participação dos jovens em actividades extracurriculares.

3. Actividades extracurriculares e tarefas de desenvolvimento relevantes para os jovens

O envolvimento em actividades extracurriculares é relativamente comum durante a adolescência o que faz destas actividades um contexto fundamental para compreensão dos processos e dos resultados de

desenvolvimento dos adolescentes (Feldman & Matjasko, 2005). Muitos jovens gastam uma parte considerável do seu tempo neste tipo de actividades. Contudo, o proveito que eles retiram desse tempo tem gerado controvérsia: na óptica de alguns investigadores, a participação em actividades extracurriculares não tem consequências na vida dos jovens ou é mesmo considerada contraproducente para a sua saúde e bem-estar. No entanto, recentemente, existe um interesse crescente em entender esse tempo de lazer como uma oportunidade para aprender e para desenvolver competências que são bastante negligenciadas pela escola (Mahoney, Larson & Eccles, 2005).

Vários estudos apoiam a importância do papel desempenhado pelas actividades extracurriculares no desenvolvimento positivo dos jovens. Eccles e Gootman (2002), por exemplo, consideram que as actividades extracurriculares podem incorporar oportunidades para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional; oportunidades para resolver questões que se prendem com a identidade étnica, a identidade sexual e as relações intergrupais; e ainda oportunidades para interagir com adultos que apoiam/orientam e com uma diversidade de pares que detêm normas sociais positivas bem como expectativas e objectivos de vida elevados. Segundo Mahoney *et al.* (2005) a educação informal e as actividades que apoiam o desenvolvimento constituem uma poderosa fonte de recursos que aumentam a probabilidade de desenvolvimento positivo entre os jovens.

Para avaliar a forma como as actividades extracurriculares contribuem para o desenvolvimento dos jovens, os investigadores têm vindo a analisar se elas ajudam as crianças e os adolescentes a abordar as tarefas de desenvolvimento mais marcantes associadas à sua idade, ou seja, de que modo é que elas ajudam os jovens a atingir competências adequadas à sua idade (Eccles & Gootman, 2002). O presente trabalho estuda os alunos de 2.º Ciclo e, portanto, foca a sua atenção nas idades entre os 10 e os 12 anos (ou mais, no caso de alunos repetentes). Tendo em conta os estádios de desenvolvimento propostos por Erickson, as idades mencionadas referem-se: ao estágio da **indústria/mestria** (6 - 12 anos) - em que os principais desafios são responder às exigências de aprendizagem de novas competências e concluir tarefas com sucesso, sendo de primordial importância a interacção com os pares; e ao estágio da **identidade** (12 - 20 anos) - em que os principais desafios são a exploração da identidade própria, a exploração de papéis sociais e, muito importante, a exploração de carreiras profissionais (Pitman *et al.*, 2003, p. 18).

Segundo (Mahoney *et al.*, 2005), durante a infância (6-12 anos) as principais tarefas de desenvolvimento na nossa sociedade incluem: a) a aquisição de hábitos de saúde física e psicológica; b) a formação de uma orientação positiva em relação à escola e ao sucesso pessoal; c) conviver com os outros, incluindo colegas e adultos; e d) aquisição de sistemas de valores adequados sobre as regras e condutas em diferentes contextos. Segundo Pitman *et al.* (2003), estas questões continuam a ser importantes durante a adolescência, mas são renegociadas à luz de mudanças interdependentes no sistema bio-psico-social. Além disso, novas tarefas, tais como a formação de identidade, a eficácia pessoal, a intimidade com os pares, a

preparação para a transição para a idade adulta, para a educação universitária ou para o trabalho, tornam-se cada vez mais importantes ao longo da adolescência (Mahoney *et al.*, 2005).

Alcançar a competência nessas tarefas permite que um indivíduo tire vantagem dos recursos pessoais e ambientais que promovem o funcionamento positivo (académico, psicológico e social) no presente, reduzindo o risco de desenvolver problemas de comportamento e aumentando a probabilidade de adaptação saudável no futuro (Eccles *et al.*, 2003; Eccles & Gootman, 2002; Mahoney *et al.*, 2005; Pitman *et al.*, 2003).

3.1 Conceito de actividades extracurriculares

Segundo Mahoney *et al.* (2005), as actividades extracurriculares inserem-se no âmbito das actividades organizadas para jovens e caracterizam-se por possuírem uma estrutura e por não fazerem parte do currículo escolar. Estas actividades são geralmente voluntárias, pressupõem reuniões regulares, mantêm expectativas de desenvolvimento e fixam regras para os participantes no local de realização das actividades, envolvem vários participantes, oferecem supervisão e orientação de adultos (*ibidem*), e estão organizadas em torno da consecução de objectivos e do desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências específicas, proporcionando oportunidades de socialização (Gilman & Perez, 2004), de construção do carácter e de expressão da identidade e dos interesses do indivíduo (Marsh & Kleitman, 2002). Estas actividades são geralmente complexas e desafiantes/interpeladoras, características que vão adquirindo maior intensidade, consoante as competências dos participantes se vão desenvolvendo (Mahoney *et al.*, 2005; Darling, 2005). Em geral, as actividades extracurriculares partilham o objectivo mais vasto de promover o desenvolvimento positivo dos participantes (Eccles & Gootman, 2002).

3.2 Resultados de desenvolvimento associados à participação em actividades extracurriculares

A investigação científica mostra que a participação em actividades extracurriculares pode influenciar positivamente uma diversidade de aspectos individuais e sociais entre os mais diversos jovens (*ibidem*). Scales, Benson, Leffert & Blyth (2000), por exemplo, num estudo sobre as qualidades individuais e ecológicas associadas ao desenvolvimento positivo de jovens étnica, socioeconómica e geograficamente diversos, referem que:

O tempo dispendido em programas para jovens pareceu ter a influência positiva mais eficaz como forma de antever o progresso [...] [Bons] programas destinados a jovens proporcionam-lhes o acesso a adultos que apoiam e a pares responsáveis, assim como actividades de construção de competências que podem reforçar os valores e as competências associados a uma boa integração na escola e à manutenção de uma boa condição física. (Scales *et al.*, 2000, p. 43)

A análise de literatura relevante para a compreensão dos resultados de desenvolvimento positivo associados à participação em actividades extracurriculares permite-nos distinguir três domínios específicos de desenvolvimento: o pessoal, o social e o académico.

No domínio pessoal podemos enumerar vários indicadores de desenvolvimento positivo associados à participação em actividades extracurriculares: um auto-conceito social e académico mais positivo, assim como a uma maior valorização pessoal geral (Bloomfield & Barber, 2009; 2010); uma melhoria na auto-estima (Eccles & Barber, 1999; Fredricks & Eccles, 2006a; Huebner & Gilman, 2006; Kort-Butler & Hageman, 2010); um melhor ajustamento psicológico e comportamental (Fredricks & Eccles, 2006a; Peck, Roeser, Zarrett & Eccles, 2008; Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby & Chalmers, 2005); um nível mais elevado de resiliência pessoal (Fredricks & Eccles, 2008) e educacional (Peck et al., 2008); uma maior satisfação pessoal (Gilman, 2001; Huebner & Gilman, 2006); o favorecimento de processos de desenvolvimento pessoal tais como a experimentação e o trabalho de identidade, o desenvolvimento de competências de iniciativa, de gestão de tempo e de regulação emocional (Dworkin, Larson & Hansen, 2003); uma saúde mental positiva (Gilman & Perez, 2004); um envolvimento psicológico e comportamental real (Fredricks & Eccles, 2010; Rose-Krasnor, 2009); o desenvolvimento de competências físicas e de hábitos saudáveis (Eccles e Gootman, 2002; Pitman *et al.*, 2003; Mahoney *et al.*, 2005; Mahoney, Harris & Eccles, 2006).

No domínio social, os indicadores de desenvolvimento positivo identificados são: o relacionar-se com colegas pró-sociais (Dworkin *et al.*, 2003; Fredricks & Eccles, 2005; 2006; 2008); o desenvolvimento de competências sociais em grupo, como assumir responsabilidades, trabalhar em equipa e desenvolver ligações/relações importantes com adultos (Dworkin *et al.*, 2003; Rose-Krasnor, 2009; Shernoff, 2010); a participação cívica e a aquisição de valores sociais positivos (Denault & Poulin, 2009; Fredricks & Eccles, 2006a; 2006b; 2010; Mahoney *et al.*, 2006; Pitman *et al.*, 2003); a redução dos problemas de comportamento e dos níveis de delinquência (Darling, 2005).

Por último, no domínio académico foram identificados os seguintes indicadores de desenvolvimento positivo: melhor empenho, performance e sucesso académicos (Darling, 2005; Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003; Fredricks & Eccles, 2005; 2008; Lisella & Serwatka, 1996; Peguero, 2010; Shernoff, 2010; Wiggan, 2008); maior importância atribuída ao papel da escola para o sucesso no futuro (Denault & Poulin, 2009; Fredricks & Eccles, 2008; Pitman *et al.*, 2003); melhores resultados educativos como por exemplo a escolha de curso, maiores aspirações educacionais e ocupacionais, a obtenção de habilitações académicas a um nível mais elevado, maior taxa de ingresso na universidade (Marsh & Kleitman, 2002); maior sentido de estatuto educacional (Fredricks & Eccles, 2006a); taxas mais baixas de abandono escolar, maior identificação e atitudes mais positivas para com a escola (Darling, 2005).

Existem, no entanto, resultados negativos associados à participação em actividades extracurriculares. Alguns investigadores mencionaram o aumento do uso de álcool e drogas (Fredricks & Eccles, 2006a; 2008; Marsh & Kleitman, 2002), embora estando associados à participação em algumas actividades extracurriculares específicas. Existe ainda uma referência ao mal-estar dos alunos causado pela sobrecarga de participação,

pesando ainda o facto de esta poder ocupar tempo que os alunos precisam para dedicar às tarefas relacionadas com a escola (Mahoney *et al.*, 2006). Contudo, estes autores não aduziram provas nesse sentido, tendo relacionando o mal-estar dos jovens com o excesso de exigência imposto pelos pais. Mais afirmam os mesmos autores: o problema é continuarem a existir alunos que não frequentam essas actividades, não tendo portanto acesso às oportunidades de desenvolvimento por elas proporcionadas.

É também importante referirmos que vários investigadores defendem que a participação em actividades extracurriculares beneficia mais os estudantes de baixo estatuto socioeconómico e/ou em risco do que aqueles de famílias com maior estatuto socioeconómico e/ou que não estejam em risco (Marsh & Kleitman, 2002). Segundo Mahoney *et al.* (2005) a participação nas actividades extracurriculares pode ser especialmente significativa para os adolescentes em risco de resultados negativos, pois têm o potencial para alterar a dinâmica das suas redes sociais, possibilitando o conhecimento de novos apoios/influências positivos. A participação nas actividades extracurriculares pode, também, ajudar a desenvolver um sentido do "eu" baseado na identificação com a escola e com a comunidade, sendo que isso pode ser importante entre os estudantes que estão em risco de abandono escolar, uma vez que estes alunos têm menos apetência para se identificarem com a escola ou com os valores e normas que esta promove (*ibidem*). Segundo Darling (2005), a participação nas actividades extracurriculares promove igualmente oportunidades de desenvolvimento que não são proporcionadas aos jovens em casa. A mesma autora refere ainda um efeito cumulativo da participação, ou seja, quanto maior continuidade existir na participação em actividades deste tipo, maiores e mais eficazes serão, para os jovens, os efeitos positivos dessa participação.

De um modo geral, as relações que os jovens estabelecem nestes contextos da ecologia do desenvolvimento humano constituem meios que potenciam o desenvolvimento psicológico e social saudável, incluindo mudanças positivas relevantes para o desenvolvimento emocional, para a identidade, para o desenvolvimento moral, e para o envolvimento cívico (Mahoney *et al.*, 2005). As actividades extracurriculares constituem, portanto, contextos promotores do desenvolvimento saudável dos jovens, o que, em última análise, facilitará a inclusão escolar e social dos alunos que nelas participam. Assim, as escolas que investirem na promoção de actividades extracurriculares terão mais probabilidade de impedir o surgimento dos inúmeros problemas frequentemente associados aos jovens, e, para além disso, elas vão proporcionar oportunidades para a diferenciação e para a integração (Darling, 2005) e vão promover o desenvolvimento de características como a competência, a confiança, o carácter, as conexões sociais positivas, a afectividade e a compaixão entre pares (Lerner, in Mahoney *et al.*, 2005).

II Parte – Estudo empírico

1. Metodologia

O presente estudo, centrou-se na análise da participação de alunos do 2.º Ciclo em actividades extracurriculares como forma de inclusão escolar. Foi desenvolvido trabalho no sentido de recolher os dados necessários à concretização dos objectivos desta investigação, que voltamos a enunciar: a) identificar as motivações que levam a escola e os professores envolvidos a implementar as actividades extracurriculares; b) conhecer as percepções dos professores que dinamizam estas actividades no que respeita aos processos de desenvolvimento que elas possibilitam e à sua relação com a inclusão dos alunos na escola; c) conhecer as políticas e práticas que estão subjacentes à implementação de actividades extracurriculares na escola, no sentido de saber se se inscrevem nos princípios de inclusão; d) conhecer a opinião do órgão executivo sobre os resultados que as actividades extracurriculares produzem nos alunos; e e) perceber a relevância que os alunos atribuem à sua participação nestas actividades e identificar processos de desenvolvimento por eles reportados como adjuvantes à sua inclusão na escola.

A investigação realizada, de cariz exploratório, optou por fazer a recolha de dados utilizando a metodologia qualitativa, pois as características específicas dos participantes e o seu número reduzido indicaram que esta serviria melhor o propósito de responder às questões de investigação. Neste tipo de metodologia "Os objectos não são diminuídos [sic] a simples variáveis, são estudados na sua complexidade e inteireza [sic] integrados no seu contexto quotidiano. Os campos de estudo não são situações artificiais de laboratório, mas interacções e práticas dos sujeitos na vida quotidiana" (Flick, 2005, p. 5).

A investigação qualitativa toma como ponto de partida os significados individuais e sociais de objectos, de actividades e de acontecimentos e evidencia a diversidade de perspectivas acerca deles; estuda as práticas e o saber dos participantes; e analisa as interacções sobre um determinado fenómeno e os modos de o promover ou de o remediar (Ritchie & Lewis, 2003). Por conseguinte, a nossa investigação, informada pelo interaccionismo simbólico, recorre ao material empírico, para fundamentar os seus resultados, e também aos pontos de vista, experiências e opiniões de cada participante. As inter-relações são, assim, descritas no contexto específico do caso e explicadas em relação com ele. Como diz Flick (2005), "A investigação só consegue colocar em evidência o que já está contido no modelo de realidade subjacente." (p. 5).

A investigação qualitativa pressupõe uma correcta escolha de métodos, de forma a atribuir validade ao desenho da pesquisa, criando uma lógica que estabelece a ligação entre a recolha de dados, as conclusões a retirar e as questões iniciais do estudo (Naresh, 2009). Dos vários métodos disponíveis, no âmbito desta tipologia de investigação, o que mais se adequa aos fins do nosso estudo, tendo em conta a complexidade do fenómeno estudado, é o estudo de caso. Segundo Yin (2009), o estudo de caso é "uma investigação empírica

que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade no contexto da vida real, especialmente quando os limites entre contexto e fenómeno não são claramente evidentes." (p. 18). Desta forma, utiliza várias fontes de evidência para conhecer de forma integral e significativa as características da unidade de análise em estudo. Os estudos de caso podem ser de dois tipos: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo ou comparativo (Yin, 2009; Ritchie & Lewis, 2003). No presente trabalho, opta-se pelo estudo de caso único, apoiado nos contributos de vários participantes para atingir os objectivos a que se propõe.

1.1 Participantes

Tendo sido definidos os objectivos da pesquisa, que voltámos a enunciar em cima, foi necessário proceder à escolha da amostra tendo em conta a natureza da pesquisa. O investigador, face à complexidade do tema estudado, optou por constituir uma amostra de conveniência. Esta técnica de amostragem não probabilística, normalmente utilizada em estudos exploratórios, para gerar ideias, intuições ou hipóteses (Naresh, 2004), procura obter uma amostra de elementos convenientes. Assim, a selecção dos participantes deste estudo centrou-se na escolha de informantes-chave que, estando directamente envolvidos nos processos de implementação e dinamização das actividades extracurriculares ou sendo participantes nessas actividades, melhor poderiam informar as questões levantadas e permitir a análise das várias dimensões do objecto de estudo.

A escolha da escola onde foi realizada a pesquisa deveu-se ao facto de o investigador, no decurso da parte curricular do seu mestrado, ter tido contacto com elementos de uma escola dos arredores de Lisboa, que durante a apresentação de um projecto extracurricular de Português Língua Não Materna (P.L.N.M.), deram a conhecer algumas práticas escolares que iam ao encontro do objecto do presente estudo. O contexto onde a escola se insere e a tipologia dos alunos que serve constituíram também factores relevantes para a sua escolha, visto assemelharem-se aos de tantas outras escolas urbanas da periferia da grande Lisboa.

Entrámos em contacto com a directora dessa escola (desde 1998 que assume essa função), que se mostrou prontamente disponível a colaborar no projecto. No contacto telefónico foram apresentados brevemente os objectivos da nossa pesquisa e explicitou-se a necessidade de contactar com os professores responsáveis pela dinamização das actividades extracurriculares existentes na escola. Foi agendada uma reunião com a directora da escola, onde o investigador, durante a entrevista que realizou, tomou conhecimento das várias actividades extracurriculares existentes na escola.

A directora da escola, em conversa com o investigador, sugeriu os nomes dos professores que seria pertinente contactar dados os objectivos da pesquisa, estando estes envolvidos em três actividades extracurriculares: Oficina de P.L.N.M., Desporto Escolar e Núcleo de Teatro. A directora da escola sugeriu

ainda o contacto com o professor da Orquestra, embora referindo que essa actividade era feita a título curricular na escola. Considerámos, no entanto, pertinente estudar também esta actividade, visto que o seu funcionamento e os objectivos a que se propõe estão de acordo com os tipicamente associados às actividades extracurriculares. Por outro lado, pareceu-nos importante perceber as mais-valias desta aposta no ensino integrado da música.

Quanto à caracterização destes professores podemos dizer, de acordo com a informação disponível, que: a professora da Oficina de P.L.N.M. está exclusivamente envolvida neste projecto há cinco anos; a professora do Desporto Escolar está envolvida nesta área há dez anos; o professor da Orquestra já foi professor de música no 2.º Ciclo (tendo começado aos dezanove anos) e tem uma larga experiência no ensino musical; e a professora do Núcleo de Teatro tem dezoito anos de experiência nessa área e foi membro do conselho executivo durante seis anos.

O investigador entrou em contacto com os quatro professores, pessoalmente na escola ou via telefone, e explicou em termos gerais os objectivos da pesquisa. Estes professores mostraram-se disponíveis para colaborar, tendo sido agendados encontros a fim de proceder às entrevistas. Durante estes encontros, o investigador explicitou a necessidade de solicitar a resposta a questionários por parte dos alunos que participavam nessas actividades, visto que se pretendia averiguar a sua opinião sobre a importância de frequentarem as actividades e sobre os processos de desenvolvimento que daí resultam. Assim, foi acordado que seriam os professores a distribuir os questionários. Desta forma, foi-lhes fornecido o questionário elaborado previamente, tendo sido esclarecido o seu conteúdo e combinado o modo da sua aplicação. Tendo em vista os objectivos da pesquisa, foi possível constituir-se um grupo de trinta e cinco alunos, seis do 5.º ano e vinte e nove do 6.º ano, vinte e três do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades entre os dez e os catorze anos, repartidos pelas diferentes actividades extracurriculares. Entre os alunos inquiridos encontramos alunos lusófonos (Portugal, Brasil e PALOP's), do leste e asiáticos.

1.2 Caracterização da escola

A escola escolhida para a realização do estudo é uma escola de 2.º e 3.º Ciclo que se situa nos arredores de Lisboa e insere-se num contexto urbano caracterizado pela heterogeneidade social da população, sendo esta considerada como tendo sobretudo um baixo estatuto socioeconómico. Foi atribuído a esta escola, semelhante a tantas outras escolas da periferia da grande Lisboa, o estatuto de território educativo de intervenção prioritária (T.E.I.P.), devido à tipologia de alunos que serve e ao contexto socioeconómico em que se insere. A seguinte passagem, retirada do Projecto T.E.I.P. desta escola, descreve de forma simplificada mas elucidativa o meio onde se insere:

A uma população com uma baixíssima escolarização, um bairro de habitação social, que alberga numerosas famílias oriundas dos PALOP'S, aos 2 bairros de etnia cigana além de outras famílias pobres e desestruturadas, começam, nos últimos anos, a juntar-se famílias de classe média. As

assimetrias acentuam-se: as novas casas, com acabamentos de qualidade, rodeadas de jardins e com parques infantis, tornam mais gritante a pobreza das casas sociais e das barracas. Cresce, assim, o risco, de guetização de alguns bairros. É este o nosso Território! (p. 10)

Os objectivos do projecto T.E.I.P. desta escola centram-se na resolução dos problemas apresentados pelos alunos (com tendência para um elevado absentismo, elevadas taxas de retenção, e a existência de um clima de indisciplina e de violência) e na implementação de medidas organizacionais capazes de fomentar uma real igualdade de oportunidades educativas. Segundo os dados apresentados neste projecto T.E.I.P., as medidas a implementar assentam na estabilização do corpo docente, na constituição informada e ponderada de equipas pedagógicas, na diferenciação de percursos educativos, na humanização das relações, na clarificação e promoção de regras de conduta adequadas e no fomento das ligações da escola às famílias e às instituições e associações da comunidade mais alargada, no sentido de obter um maior envolvimento destes com a escola e de criar parcerias que potenciem também mais e melhor educação.

Das medidas tomadas destacam-se o reforço da qualidade das aprendizagens através de: a) "Reforço de medidas de diferenciação pedagógica, tanto no ensino regular, como nos Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação e Currículo Funcional, de acordo com os Projectos discriminados."; b) "Transição da constituição de equipas pedagógicas para um verdadeiro trabalho cooperativo, suporte fundamental do desenvolvimento de competências por parte dos alunos."; c) "Articulação entre ciclos, do Pré-escolar ao 9º ano, como uma prática permanente e capaz de assegurar o necessário acompanhamento do percurso escolar dos nossos alunos."; d) "Soluções mais eficazes que assegurem competência – e consequente correcta integração social - na utilização da Língua Portuguesa a todos os alunos para quem esta é a 2ª língua."; e) "Combate ao insucesso em Matemática e à info-exclusão"; e f) "Aprofundamento do trabalho de Educação para a Cidadania, com particular incidência no desenvolvimento de um clima de escola assente em regras claras e atitudes de civismo, nas relações interpessoais e no respeito pelos bens comuns."(p. 4).

Outras medidas, relacionadas com a dinamização de projectos, são: a) "Criar núcleos de excelência, valorizando a cultura e as competências de uma parte da população escolar através do desenvolvimento do Ensino Artístico e Prática Desportiva."; b) "Garantir o acesso à cultura e educação artística - partindo da experiência iniciada em 2005/2006, com a criação do Grupo de Violinos, e alargando-a a outros projectos e outras áreas."; e c) "Dar uma maior dimensão ao trabalho na área do Desporto Escolar, incluindo um maior número de crianças e jovens e dando oportunidade de realização a verdadeiros talentos." (p. 4).

Ainda outras medidas, relacionadas com o trabalho de inclusão social, são: a) "Alargar o sentido de “inclusão social” para todos, abrangendo, no nosso trabalho, as crianças e jovens de etnia cigana, com alguma expressão numérica no nosso Território e que permanecem excluídos do cumprimento da escolaridade obrigatória e, na maioria dos casos, em situação de analfabetismo."; b) "Organizar um serviço de apoio ao aluno e família (Projecto de criação de um Gabinete de Apoio ao Aluno e Família) que estabeleça “pontes”

entre os diferentes intervenientes no processo educativo e crie condições de efectiva inclusão da nossa comunidade."; e c) "Intervenção na Comunidade em parceria com os outros serviços/instituições"(p. 5).

Tendo em conta o que acima é descrito, considerámos pertinente realizar o nosso estudo nesta escola, visto que, por um lado apresenta traços de uma escola preocupada com as questões da inclusão, e por outro insere-se num contexto urbano e social similar ao de muitas outras escolas da periferia da grande Lisboa.

1.3 Instrumentos

Na nossa investigação procedeu-se à recolha de dados combinando dois instrumentos: a entrevista e o questionário. A razão desta escolha prende-se com a necessidade de enriquecer e de complementar a produção de conhecimento que informe as questões levantadas pelo tema em estudo, neste caso o papel das actividades extracurriculares na inclusão de alunos de 2.º Ciclo.

Muitas das questões a tratar requerem aferição mas também uma compreensão mais vasta da natureza ou da origem de um dado fenómeno. Cada uma das abordagens fornece tipos distintos de evidência e, usadas em combinação, constituem um recurso poderoso para recolher informação e fazer luz sobre políticas ou práticas. (Ritchie & Lewis, 2003, p. 38)

Quando o fenómeno em estudo é muito complexo ou delicado para ser totalmente apreendido pela averiguação estatística, torna-se necessário o uso da investigação qualitativa como instrumento complementar para fornecer os detalhes ou as interpretações necessários à sua compreensão. Segundo Ritchie e Lewis (2003), na investigação os itens de cariz qualitativo contêm elementos dinâmicos (interacções, sistemas, processos, etc.) ou precisam de informação aprofundada, contrariamente aos itens de cariz quantitativo que, podendo ser mais facilmente categorizados, são também mais facilmente contáveis. Assume-se, deste modo, a necessidade de analisar tanto a natureza do fenómeno em estudo como a sua ocorrência.

A entrevista é um método de recolha de dados que privilegia os processos fundamentais de comunicação e interacção humana, expressos na relação interpessoal entre o entrevistador e o entrevistado. Segundo Flick (2005, p. 192), este método constitui-se como "(...) verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e as suas experiências (...)", e permite que o investigador retire para a sua pesquisa informações e elementos de reflexão ricos e diversificados. Contudo, para que os dados recolhidos contendam a informação necessária e válida para responder às questões de investigação é preciso que o investigador conduza a entrevista de forma a que esta se centre nos seus objectivos: permitindo a livre expressão do entrevistado, ajudando o mesmo a aprofundar algumas questões relevantes para o tema e, quando necessário, redireccionando o entrevistado para o tema da investigação.

A nossa investigação optou por utilizar a entrevista semi-directiva como forma de recolher

"(...) dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo" (Estrela, 1990, p. 342).

A construção dos guiões de entrevista seguiu as orientações de Estrela (1990): começando pela formulação do tema de análise, passando à definição de objectivos gerais e finalmente à definição de objectivos específicos. Assim, a estrutura dos guiões foi informada pelos objectivos do estudo, pelas questões de investigação levantadas e pelos pressupostos teóricos fundamentados na revisão de literatura realizada. Por conseguinte, optou-se por utilizar perguntas abertas, dando especial importância à profundidade, ou seja, permitindo que os entrevistados explorassem as suas ideias e pontos de vista sobre as questões apresentadas, possibilitando a revelação de aspectos relevantes das suas vivências pessoais, alguns dos quais, apesar de estarem fora do âmbito do guião, se revelaram importantes para o estudo.

Foram elaborados dois guiões de entrevista, um para o órgão executivo da escola, outro para os professores responsáveis pela dinamização das quatro actividades extracurriculares estudadas. Embora as percepções dos dois participantes informem o mesmo tema de investigação, as suas contribuições são diferentes em alguns aspectos. Deve ainda acrescentar-se que o guião de entrevista destinado aos professores das actividades extracurriculares foi o mesmo. Segundo Tuckman, (2000), a apresentação das mesmas questões a pessoas diferentes é uma estratégia que permite obter uma panorâmica sobre as questões apresentadas: se "pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas, pode emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação" (ibidem, p. 517).

A concepção do guião de **entrevista** e a sua aplicação tentaram cumprir os quatro requisitos da entrevista focalizada de Merton & Kendall (in Flick, 2005): a) a *não directividade*, através da escolha de perguntas semi-estruturadas e da postura do entrevistador durante a entrevista, praticando um estilo de interacção não-directivo (Rogers, 1974), tentando não impor o seu quadro de referências e não fazer avaliações prematuras; b) a *especificidade*, tentando formular questões específicas de forma clara, ajudando o entrevistado a enunciar a sua resposta em relação a situações apresentadas; c) a *amplitude*, procurando conduzir a entrevista de forma a que todos os aspectos relevantes para o tema da investigação fossem abordados, dando, no entanto, ao entrevistado a possibilidade de introduzir temas novos por iniciativa própria; e d) a *profundidade* e o *contexto pessoal*, tentando assegurar que as respostas do entrevistado revelassem o máximo de informação sobre a situação apresentada. Como dizem Quivy e Campenhoudt (2008), "Durante as entrevistas trata-se, de facto, de fazer aparecer o máximo possível de informação e de reflexão, que virão a constituir matéria para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por sua vez, às exigências de explicitação, de estabilidade e de

intersubjectividade dos processos" (p. 195). Todas as entrevistas realizadas foram gravadas em formato áudio, com autorização prévia dos entrevistados.

Tendo em conta que o nosso estudo pretendia englobar várias fontes de evidência para possibilitar uma compreensão do fenómeno estudado como um todo, decidimos recorrer à utilização de um questionário como forma de complementar a nossa investigação. O questionário "(...) é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar" (Hoz, 1985, cit. por Coutinho, 2006, p. 4), permitindo "(...) transformar em dados a informação directamente comunicada por um indivíduo" (Tuckman, 2000, p. 307).

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008), o questionário de perspectiva sociológica permite analisar "um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão" (p. 188). Se, por um lado, o presente estudo utiliza a investigação qualitativa para investigar junto de professores e da escola a natureza dos processos de desenvolvimento proporcionados aos jovens pelas actividades extracurriculares, entre outras questões, por outro, utiliza o método quantitativo para medir a ocorrência dos mesmos processos nos jovens que participam nessas actividades. Desta forma, procuram-se resultados convergentes sobre as questões investigadas.

Dado a dimensão reduzida da amostra (35 inquiridos) optou-se por elaborar um questionário semi-estruturado. Este tipo de questionário, situado ente o questionário totalmente aberto e o questionário totalmente fechado, é, segundo Cohen, Manion & Morrison (2007), uma poderosa ferramenta onde:

"(...) uma série de questões, afirmações ou itens são apresentados e é pedido aos inquiridos que respondam ou façam comentários sobre eles da maneira que pensam ser a mais adequada. Existe uma estrutura, uma sequência e um foco que são evidentes, mas o formato é de final aberto (open-ended) e permite que os inquiridos respondam com os seus próprios termos. O questionário semiestruturado estabelece o tema/problema (a agenda) mas não determina a natureza da resposta. (p. 321)

Na construção do **questionário** aplicado, também informada pelas orientações de Albano Estrela (1990) referidas acima, utilizam-se duas perguntas de final-aberto e uma de natureza dicotómica. As perguntas de final aberto são úteis quando as respostas possíveis são desconhecidas ou quando o questionário é exploratório ou ainda quando existem muitas categorias de resposta possíveis, o que tornaria um questionário fechado numa longa lista de opções (Cohen *et. al.*, 2007). Este tipo de perguntas também permite que os inquiridos respondam tanto quanto desejem e são particularmente apropriadas para investigar situações complexas, para as quais não podem ser fornecidas respostas simples (*ibidem*). Por seu lado, as perguntas fechadas de natureza dicotómica são fáceis de completar e de codificar e não discriminam excessivamente a articulação dos inquiridos (Wilson & McLean 1994: 21).

Os questionários foram previamente testados junto de alunos das mesmas idades e em situações escolares idênticas, de forma a verificar a sua funcionalidade e adaptabilidade a alunos com níveis distintos de desempenho em língua portuguesa e portanto com diversos níveis de competência linguística.

1.4 Procedimentos

Tendo procedido à realização dos guiões de entrevista e do questionário, iniciou-se o trabalho de campo, que decorreu entre os meses de Maio e Julho de 2011. Após o contacto com a directora da escola e os professores envolvidos na dinamização das actividades extracurriculares (esta abordagem foi descrita neste capítulo na secção referente aos participantes), foi possível implementar os instrumentos construídos.

As entrevistas foram realizadas pelo investigador, tendo este explicitado de forma geral o propósito da investigação em curso antes da realização das mesmas. O investigador manteve uma relação cordial e amigável com os entrevistados de forma a deixá-los à vontade para responder às perguntas realizadas, tentando não condicionar as suas respostas. A entrevista com a directora da escola, representante da vertente institucional da nossa pesquisa, decorreu numa sala contígua à sala do órgão executivo, sendo apenas interrompida pelos toques da campainha da escola. As entrevistas com os professores da Oficina de P.L.N.M, do Desporto Escolar, e do Núcleo de Teatro foram realizadas na biblioteca da escola, durante o tempo de aulas, não havendo ruído de maior que prejudicasse a sua gravação. A entrevista com o professor responsável pela Orquestra da escola decorreu num auditório da Câmara Municipal, onde os alunos ensaiam, situado nas imediações da escola. As entrevistas tiveram uma duração entre 11 e 45 minutos.

Os questionários foram aplicados aos alunos participantes pelos professores das actividades extracurriculares, à excepção do grupo de alunos da orquestra da escola, onde foi o próprio investigador a aplicá-los. Antes da sua aplicação, o investigador explicitou o conteúdo do questionário aos professores que o iam aplicar e combinou o modo da sua aplicação, dando ênfase ao facto de que as respostas obtidas seriam mantidas anónimas, de modo a tentar não condicionar as respostas dos alunos. Os questionários foram aplicados a trinta e cinco alunos distribuídos pelas quatro actividades extracurriculares, no fim das sessões das actividades extracurriculares em estudo, tendo a sua realização demorado entre quinze a vinte minutos.

Posto que foram recolhidos os dados para a investigação, passámos à fase seguinte de transcrição das entrevistas, respeitando as convenções de transcrição propostas por Drew (in Flick, 2005). Procedemos, em seguida, à análise de conteúdo dos documentos obtidos, utilizando técnicas e procedimentos propostos por Bardin (2011), que considera a análise de conteúdo como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens" (p.40). Desta forma, começámos por fazer uma *leitura flutuante* que, através do processo de inferência, possibilita um melhor conhecimento do texto e o surgimento de hipóteses de investigação que se enquadrem na linha da fundamentação teórica realizada. De seguida, passámos à *codificação* dos textos que, segundo Holsti

(in Bardin, 2011, p.129), "é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo" que são importantes para a investigação. Desta forma, a *categorização* foi o passo seguinte a realizar.

De acordo com as orientações de Bardin (2011) classificámos os elementos em categorias passíveis de corresponderem à realidade subjacente, utilizando dois processos diferentes: 1) estabelecendo um sistema de categorias segundo as hipóteses teóricas levantadas e repartindo os elementos textuais à medida que foram sendo encontrados (procedimento por *caixas*); e 2) o sistema de categorias não sendo fornecido, resultou da classificação analógica e progressiva dos elementos textuais (procedimento por *acervo*). Na categorização das entrevistas aos professores responsáveis pelas actividades extracurriculares designamos os respondentes da seguinte maneira: professora da Oficina de P.L.N.M. por F1, professora do Desporto Escolar por F2, professor da Orquestra por F3 e professora do Núcleo de Teatro por F4.

Para além das informações obtidas pelos processos acima descritos, foram igualmente consideradas algumas contribuições dos entrevistados que, embora não enquadradas na categorização estabelecida, se revelaram importantes para a compreensão de questões pessoais e contextuais que são objecto do nosso estudo.

2. Análise e discussão de resultados

2.1 Análise da entrevista à directora da escola

A análise da entrevista à directora da escola permitiu seleccionar alguma informação pertinente (ver Quadro 1 em anexo) para responder aos objectivos do nosso estudo, nomeadamente, no que diz respeito aos objectivos que levam a escola a desenvolver actividades extracurriculares, às práticas e políticas subjacentes à implementação das mesmas e aos resultados que estas atividades produzem nos alunos.

2.1.1 Oferta variada

A escola promove uma oferta variada de actividades extracurriculares: Desporto Escolar, Português Língua Não Materna, Orquestra, Oficina de Teatro, Oficina de Rádio, Opereta, Clube Europeu, Coro de Música Tradicional, Grupo de Dança e Prolongamento do Ano Lectivo.

2.1.2 Motivações para implementação

A implementação destas actividades é impulsionada por propostas da escola (P.L.N.M., Prolongamento do Ano Lectivo, Orquestra e Grupo de Dança), por propostas de professores (núcleos de Desporto Escolar) e por convites de instituições exteriores à escola (Oficina de Teatro e Opereta).

2.1.3 Objectivos

Existem vários objectivos para a implementação destas actividades: algumas (L.P.N.M. e Prolongamento do Ano Lectivo) são implementadas tendo em vista o desenvolvimento de competências necessárias à vida académica e a recuperação de alunos com dificuldades, estando, portanto, vocacionadas para a melhoria do desempenho escolar e para o combate à exclusão; outras (Orquestra, Grupo de Dança e núcleos de Desporto Escolar) são implementadas de acordo com os interesses dos alunos, pretendendo fomentar o desenvolvimento do potencial dos vários alunos em diversos domínios, a aquisição de hábitos de vida saudáveis, o gosto pela prática das actividades e, consequentemente, o gosto em frequentar a escola; assim, pode considerar-se que promovem o desenvolvimento positivo dos alunos, a inclusão e o combate ao abandono escolar. Segundo a directora, a existência destas actividades é considerada útil por todos os professores envolvidos. De forma geral, todas as actividades implementadas pretendem estimular o desenvolvimento positivo dos alunos, proporcionando a exploração, a aquisição e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e académicas que permitem um melhor ajustamento escolar e social.

Os objectivos enunciados parecem apontar para a aplicação de um dos princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo português, que se refere à promoção da democratização do ensino de forma a garantir o direito a uma justa e real igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Por outro lado, aos objectivos enunciados parecem estar subjacentes práticas educativas inclusivas (associadas com o conceito de educação de qualidade para todos) que, segundo Stojic *et al.* (2009), se referem à possibilidade de uma escola proporcionar uma boa educação a todas as crianças, independentemente da sua diversidade, mas também de fomentar a sua inclusão social, num sentido mais amplo, e a sua inclusão educacional (inclusão de alunos de grupos marginalizados no sistema de ensino). Retomamos ainda as ideias de Booth e Ainscow (2002) sobre as implicações da aplicação do princípio da inclusão em educação, sendo que estas parecem estar expressas nos resultados acima enunciados: valorizar, igualmente, todos os alunos; aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos; reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos; reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos; sublinhar o papel das escolas no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem; e reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade. Assim, segundo Stojic *et al.* (2009), as orientações acima mencionadas expressam o desenvolvimento de um sistema de educação direccionado para o desenvolvimento de uma prática educativa orientada para a criança e para a democratização (abertura, resposta a necessidades diferenciadas e participação).

2.1.4 Recursos

Segundo a directora, existe um ambiente de escola que confere aos professores liberdade para inventar e para propor actividades *desde que sejam viáveis, sabem que há um constrangimento de espaço...* Por outro lado, refere a inquirida, existe também uma boa receptividade dos professores para aceitar desafios propostos pela direcção, dispondo-se a trabalhar voluntariamente e a organizar projectos de forma autónoma. Recuperamos aqui as ideias de Sammons *et al.*, de Levine e Lezote e de Teddie e Reynolds, referidas em Morgado (2004), sobre processos de liderança eficazes: uma escola de qualidade deve possuir líderes activos e enérgicos que são bem-sucedidos em persuadir os seus colaboradores (professores e outros) a desenvolver trabalho de equipa no sentido de planear e implementar objectivos educativos. Retomamos também as ideias de Ainscow (1995) sobre as condições necessárias para uma mudança qualitativa nas escolas que pretendem desenvolver práticas inclusivas: para além de uma liderança eficaz, a escola necessita que a sua equipa de profissionais se envolva activamente na prossecução dos objectivos da escola, utilizando estratégias de coordenação e de colaboração para planificar e implementar as decisões educativas da escola.

2.1.5 Estratégias

Uma das estratégias utilizadas pela escola para fomentar a participação de um maior número de alunos nestas actividades, proporcionando a oportunidade para desenvolverem competências de acordo com os seus

potenciais e talentos, é **promover a existência de actividades de acordo com os interesses dos alunos** (ex.: Dança, Orquestra, núcleos de Desporto Escolar), sendo que em alguns casos foram **estabelecidos protocolos de colaboração com instituições exteriores** no sentido de contratar professores especializados e de promover actividades no exterior para os alunos. Foi também importante para a escola ter uma maior acessibilidade a recursos humanos, proporcionada pelo seu estatuto T.E.I.P., no sentido de fazer um **reforço de professores** para pôr em prática o funcionamento de algumas actividades (L.P.N.M., Orquestra e Grupo de Dança). Uma outra estratégia utilizada pela escola para melhorar a sua oferta extracurricular e proporcionar aos alunos experiências de desenvolvimento significativas é a **adesão a projectos exteriores à escola** como por exemplo a Orquestra Geração, a Opereta e o Festival de Teatro Escolar concelhio. No caso da Opereta – projecto relacionado com educação ambiental que culmina num espectáculo apresentado à comunidade, num espaço fora da escola, – existe uma **coordenação entre actividades extracurriculares e curriculares**, integrando todos os alunos do 5º ano. Será também importante mencionar a opção da escola por **promover o ensino integrado da música**, valorizando o ensino artístico na formação dos alunos, sendo que a orquestra foi implementada como uma actividade curricular, ao contrário do que é prática noutras escolas em que assume um cariz extracurricular. Esta actividade envolve cerca de cento e oitenta alunos e reflecte uma preocupação com a formação global dos alunos e com a sua inclusão.

As estratégias acima mencionadas parecem apontar para uma das características da escola inclusiva descritas por Ainscow (1995): empregar todos os recursos disponíveis, de modo a criar oportunidades para que as crianças aprendam e se preparem para a vida. Por outro lado, as mesmas estratégias parecem também, de acordo com as ideias de Ainscow e Ferreira (2003), Morgado (2001; 2004), Vilar (in Cabral, 2008), Rodrigues (2003) e Stojic *et al.* (2009) apresentadas na I parte (ponto 1.1), reflectir uma preocupação com a democratização do ensino, sendo que promovem uma escola qualidade que chega a todos os cidadãos independentemente das suas diferenças, capaz de fomentar o desenvolvimento pessoal, social e académico de todos os alunos, sem excepção, e que proporciona processos educativos de qualidade com o objectivo de promover projectos de vida viáveis e com probabilidade de sucesso.

2.1.6 Resultados

No que diz respeito aos resultados que as actividades extracurriculares produzem nos alunos, a directora refere-se sobretudo à questão da melhoria de comportamentos: *Quer dizer, temos problemas como toda a gente, mas (...) progressivamente temos menos problemas.* A respondente considera que a vertente social dos alunos melhorou muito e que o ambiente de escola é hoje muito bom. A directora refere ainda que a oficina de L.P.N.M. tem surtido muito bons resultados na escola: *é uma aposta forte e eu considero muito estruturada, muito organizada e com muito bons resultados cá dentro...*

2.2 Análise das entrevistas aos professores

Apresentam-se de seguida as opiniões emitidas pelos respondentes docentes, ordenadas por subcategorias e respectivos indicadores, tomando como ponto de partida a etapa final da categorização das respostas obtidas (ver Quadro 2 em anexo).

2.2.1 Objectivos

Analisando o quadro nº3, reconhecem-se objectivos comuns às quatro actividades estudadas. Os quatro entrevistados referem que as actividades analisadas pretendem melhorar as competências pessoais e sociais dos alunos. As palavras de F4 revelam com clareza esta preocupação com o desenvolvimento dos alunos: *Achando que ela é uma aluna muito tímida em termos sociais... portanto falta-lhe desenvolver capacidades ou competências sociais... E é por isso que eu a convido para ir para o teatro.* Os mesmos entrevistados mencionam também que o objectivo primeiro das actividades é desenvolver nos alunos competências específicas, de acordo com a área de docência de cada um dos entrevistados: linguísticas (F1), físico-motoras (F2), musicais (F3) e de expressão dramática (F4).

No caso de F1, as competências específicas mencionadas estão directamente relacionadas com a necessidade de promover um maior envolvimento de certos alunos no trabalho académico, sendo este outro dos objectivos principais desta actividade extracurricular. Para F1, o bom domínio da língua portuguesa está intrinsecamente ligado às aprendizagens curriculares, sendo uma competência transversal a todas as disciplinas. Outro objectivo específico desta actividade prende-se com a promoção da autonomia e da capacidade de iniciativa, duas competências necessárias ao real envolvimento dos alunos no trabalho académico. No caso de F2, F3 e F4 as competências específicas mencionadas ultrapassam o âmbito das áreas curriculares disciplinares, constituindo-se quer como complemento das aprendizagens realizadas, no caso da disciplina de Educação Física, quer como suplemento de formação, se tivermos em mente a Orquestra e a Oficina de Teatro.

Os objectivos das actividades analisadas referidos pelos respondentes parecem ir ao encontro das ideias de Eccles *et al.* (2003), Eccles e Gootman (2002), Mahoney *et al.* (2005) e Pitman *et al.* (2003), apresentadas na I parte (ponto X e Y), que defendem que as actividades extracurriculares partilham o objectivo maior de promover o desenvolvimento positivo dos participantes, possibilitando o domínio de competências que potenciam o seu funcionamento positivo no presente e aumentam a probabilidade de adaptação saudável no futuro. F3 e F4 referem também que um dos objectivos da sua actividade é proporcionar a aquisição de competências para a vida adulta, o que, de acordo com o acima referido, será também aplicável a todas as outras actividades extracurriculares estudadas.

Para F2, os dois objectivos principais do desporto escolar são criar o gosto pela actividade desportiva e promover o ingresso em carreiras desportivas. Os objectivos desta actividade parecem, portanto, reflectir uma preocupação com a promoção de escolhas de vida saudáveis, o que, para Eccles e Gootman (2002), Pitman *et al.* (2003), Mahoney *et al.* (2005) e Mahoney, Harris e Eccles (2006), se afigura como uma das características das actividades extracurriculares (I parte, ponto 3.2).

Já F4 considera que um dos objectivos principais do núcleo de teatro é motivar os alunos de risco para gostarem de estar na escola, objectivo este que parece reflectir uma preocupação com o abandono escolar. A este propósito, retomamos as ideias de Mahoney *et al.* (2005) apresentadas na I parte (ponto 3.2), sobre os benefícios da participação em actividades extracurriculares para os alunos de risco: a participação nestas actividades pode ser especialmente significativa para os adolescentes em risco de resultados negativos, pois têm potencial para alterar a dinâmica das suas redes sociais, possibilitando o conhecimento de novos apoios e influências positivos.

2.2.2 Motivações para a sua implementação

Segundo F1, a existência da oficina de LPNM deve-se a uma decisão pedagógica da escola que, perante as dificuldades linguísticas e de comunicação demonstradas por alguns alunos, decidiu implementar esta actividade extracurricular no sentido de tentar dotá-los de competência linguística adequada e de os ajudar a melhorar no desempenho comunicativo e no envolvimento académico e social. Podemos aqui reconhecer algumas das especificidades de uma escola inclusiva definidas por Booth e Ainscow (2002): reestruturar políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos; reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos; reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade. Por outro lado, a implementação da oficina de LPNM está também de acordo com as ideias de Ainscow e Ferreira (2003) e de Stojic *et al.* (2009), apresentadas na I parte (ponto 1.1), sobre a educação inclusiva, sendo que uma das suas principais tarefas é a de apoiar os alunos em risco de baixa *performance* educacional de forma a promover a superação das barreiras que os impedem de aprender e participar de forma integral na vida escolar, criando condições conducentes à melhoria da acessibilidade e da qualidade da educação para todos.

De acordo com F2, a implementação do desporto escolar advém da obrigação institucional da escola associada a um programa do ministério da educação.

No caso da orquestra, F3 refere que foi a própria directora da escola que tomou a iniciativa de desenvolver o projecto: acreditando na importância do ensino artístico para o desenvolvimento dos alunos, a directora quis proporcionar o ensino musical a todos os alunos, do 5º ao 9º ano de escolaridade, e, em especial, àqueles que provêm de meios mais desfavorecidos, sendo que o acesso a este tipo de educação é muitas vezes

reservado às classes mais altas, devido ao seu custo elevado. O facto de esta actividade ter sido implementada como actividade curricular, o que não constitui uma prática vulgar nas nossas escolas, demonstra a relevância que lhe é atribuída no que diz respeito à formação dos alunos. Esta prática está em consonância com a missão da escola inclusiva descrita por Ainscow (1995): empregar todos os recursos disponíveis, de modo a criar oportunidades para que as crianças aprendam e se preparem para a vida.

A implementação do núcleo de teatro na escola resulta, em primeira instância, da motivação pessoal de F4 que, tendo desenvolvido por iniciativa própria um pequeno projecto de teatro com os seus alunos, despertou o interesse de colegas e da direcção, tendo esta última proposto a apresentação desse projecto à comunidade escolar. Segundo F4 a motivação primeira para a sua acção foi mostrar aos alunos, sobretudo àqueles considerados de risco, que a escola não se confina ao conjunto de disciplinas curriculares, tentando incentivá-los a gostarem de estar na escola por um motivo diferente, o que poderia promover uma mudança de atitude destes alunos em relação ao estar na escola: *...a minha preocupação sempre foi internamente com a escola. Portanto, um dos meus primeiros objectivos foi que os miúdos percebessem, sobretudo aqueles mais de risco, mais complicados, mais problemáticos, que, afinal, a escola tem coisas fizes, e se calhar... porque quando eles se envolvem nestes projectos, envolvem-se também de outra maneira na escola. (...) Porque eles começam a ter uma outra perspectiva (...) não é à toa que um miúdo de risco, de repente, fica todas as quartas-feiras à tarde, quando não tem aulas, e podia ir dormir, jogar playstation...*

As motivações de F4 parecem estar de acordo com as ideias de Finn (cit. por Gilman & Perez, 2004) e de Mahoney *et al.* (2005), apresentadas na I parte (ponto 2.2), sobre o potencial das actividades extracurriculares para ajudar os alunos a desenvolverem um sentido de identidade relacionado com a escola e com a comunidade, sendo que a sua participação nas actividades extracurriculares promove um sentido de pertença à escola, passando esta a constituir uma parte importante da sua própria experiência. O desenvolvimento de um sentido de identidade relacionado com a escola pode ser particularmente importante para os alunos que estão em risco de abandono escolar, uma vez que estes têm menos apetência para se identificarem com a escola ou com os valores e normas que esta promove. Por outro lado, a motivação para frequentar a escola proporcionada pela participação nesta actividade parece também ir ao encontro das ideias de Darling (2005) e de Pitman *et al.* (2003) sobre o potencial das actividades extracurriculares na prevenção de comportamentos de risco, sendo que a ocupação dos tempos livres de forma saudável evita os comportamentos de risco que ocorrem mais frequentemente em actividades de lazer não estruturadas, fora da escola.

A implementação do núcleo de teatro resulta, em última análise, da proposta da câmara municipal que, pretendendo desenvolver um projecto de teatro escolar englobando todas as escolas do município, propôs à escola a criação de um núcleo de teatro, cujo trabalho seria apresentado anualmente num festival concelhio de teatro escolar. De acordo com F4, a partir deste momento esta actividade passou a ter um outro grande objectivo: o de mostrar à comunidade o trabalho desenvolvido na escola.

2.2.3 Indicadores de desenvolvimento positivo

Uma vez que as subcategorias *indicadores de desenvolvimento* e *resultados* se aproximam muito no que concerne às respostas dadas, o que mostra a sua interligação, optamos por comentar estas duas subcategorias num único ponto.

Analisando os quadros nº 2 e 3, identificámos vários indicadores de desenvolvimento positivo associado à participação dos alunos nas actividades extracurriculares em análise. Todos os participantes consideram que as actividades estudadas facilitam o desenvolvimento de competências específicas nos alunos (linguísticas [F1], físicas [F2], musicais [F3] e de expressão dramática [F4]), sendo esse o objectivo primeiro da existência das actividades. Os mesmos participantes referem também que a participação dos alunos nas actividades estudadas promove a aquisição e o desenvolvimento de competências académicas, pessoais e sociais. Estes resultados parecem confirmar o que ficou exposto na I parte (pontos 2.1 e 2.2) sobre as *oportunidades para construção de competências e de conhecimento*, de acordo com as ideias de Eccles e Gootman (2002) e Gilman e Perez (2004), cujas linhas principais de pensamento se retomam em síntese:

- as actividades extracurriculares estão organizadas em torno da consecução de objectivos e do desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências específicas, expondo, portanto, os alunos a experiências de aprendizagem intencionais.
- as actividades extracurriculares são contextos positivos de desenvolvimento que potenciam o desenvolvimento das qualidades pessoais e sociais dos jovens, proporcionando oportunidades para adquirir competências físico-motoras, intelectuais, psicológicas, emocionais e sociais;

Por seu lado, F3 e F4 consideram que a orquestra e o núcleo de teatro proporcionam o desenvolvimento de competências não proporcionado por outras disciplinas. Este facto vai ao encontro das ideias de Mahoney, Larson e Eccles (2005), apresentadas na I parte (ponto 3), que se referem a uma tendência crescente em atribuir às actividades extracurriculares o papel de proporcionar aos seus participantes oportunidade para aprender e para desenvolver competências que são bastante negligenciadas pela escola e que contribuem decisivamente para o desenvolvimento global positivo dos alunos.

No que diz respeito às competências académicas, foi identificado o desenvolvimento das seguintes competências, em resultado da participação dos alunos nas actividades extracurriculares em análise: o respeito pelas regras (F1, F2, F3 e F4), a autonomia no trabalho (F1 e F4), o sentido de disciplina (F3), a proficiência em Língua Portuguesa (F1), o sentido de responsabilidade (F3 e F4), a melhoria de comportamento (F2, F3 e F4), a valorização de conhecimentos transmitidos nas áreas disciplinares (F4). As palavras de F3 revelam o desenvolvimento de algumas das competências académicas enumeradas acima, mas também a sua relação com a disciplina: *Mas é uma parte essencial a disciplina, porque para muitos destes miúdos... (...) ou pelo menos, para uma parte deles, a disciplina é uma coisa que nem em casa existe sequer. Portanto, o único sítio onde eles podem aprender a disciplina é na escola. (...) Obviamente, quando eles se conseguem concentrar aqui e estar*

quietos, sossegados e calados, eles na escola também vão conseguir estar mais. Os professores vão obviamente conseguir tirar mais partido e isso...; ...pronto, temos casos de miúdos que são muito complicados em aula, mas que depois vão para o desporto e aquilo acalma um bocadinho...

Segundo os vários participantes, as actividades extracurriculares em análise: facilitam a adaptação dos alunos à escola (F4), promovem a melhoria das atitudes face à escola (F3 e F4), promovem maior envolvimento dos alunos com a escola (F4), facilitam as aprendizagens curriculares (F1), contribuem para a compreensão da importância do papel da escola na vida pessoal (F4), promovem maior empenho nas áreas curriculares (F4), promovem a motivação para as aprendizagens académicas (F2 e F4), promovem a motivação para frequentar a escola (F2 e F4), melhoram os resultados desportivos (F2), promovem o gosto pela actividade frequentada (F2, F3 e F4), promovem a motivação intrínseca para participar na actividade (F3 e F4), previnem o abandono escolar (F2, F3 e F4), combatem a exclusão (F4), promovem a inclusão escolar (F1 e F4), e reduzem o estigma de aluno problemático (F4). F2 dá-nos testemunhos sobre alguns dos indicadores de desenvolvimento académico acima enumerados: *Há muitos que só vêm à escola só por isso (frequentar a actividade); através do desporto tentar motivá-los para o resto. (...) Às vezes é muito difícil, porque há miúdos que, pronto, não se consegue...mas há outros em que isso acontece; (...) e até mesmo não sendo professores nas turmas deles, os professores que têm os núcleos têm uma boa relação com eles e às vezes, conseguem mudar-lhes a mentalidade, não é?!.* As palavras de F4 são também reveladoras desse desenvolvimento positivo: *(...) há um melhor desempenho nas áreas curriculares... não sei se melhor no sentido de passar de três para cinco, não é isso que eu estou a dizer. É um desempenho com maior responsabilidade (...) mais maturidade e mais consciência do seu eu e da importância da escola na sua vida. Acho que isto é o mais importante... a importância da escola na minha vida.*

Os resultados apresentados parecem ser condizentes com aqueles referidos por Darling (2005), Denault e Poulin (2009), Eccles, Barber, Stone e Hunt (2003), Fredricks e Eccles (2005; 2008), Lisella e Serwatka (1996), Peguero (2010), Pitman *et al.* (2003), Shernoff (2010) e Wiggan (2008) como resultados de desenvolvimento académico positivo associado à participação em actividades extracurriculares (I parte, ponto 3.2): melhor empenho, *performance* e sucesso académicos; maior importância atribuída ao papel da escola para o sucesso no futuro; taxas mais baixas de abandono escolar, maior identificação e atitudes mais positivas para com a escola.

No âmbito do desenvolvimento pessoal, identificamos diversos indicadores de desenvolvimento positivo associados à participação nas actividades. Todos os participantes consideram que a participação nas actividades extracurriculares analisadas ajuda os alunos a desenvolverem a auto-estima, a valorizar a auto-imagem, a melhorar o auto-conceito de competência, a desenvolverem o sentido de realização pessoal e o sentido de superação de dificuldades. A importância do desenvolvimento do sentido de realização pessoal

revela-se nas seguintes palavras de F3 e de F4: (...) *para já vão se sentir realizados em alguma coisa, e alguns destes miúdos nunca se tinham sentido realizados em coisa nenhuma... não é (...) "Sempre me fizeram esperar que eu viesse a ser uma nulidade. Mas afinal, alguém me disse que afinal não é verdade. Eu posso fazer qualquer coisa."* (...) *Portanto, eu acho que isso já faz um mundo de diferença* (F3); *E agora podes dizer "Pá isto não correu muito bem no sétimo e no oitavo..... mas este momento foi muito importante na minha vida da escola."* (F4).

A propósito da melhoria do auto-conceito de competência e do sentido de realização pessoal, parece importante retomar aqui as ideias de Eccles e Gootman (2002), apresentadas na I parte (ponto 2.1), sobre *o apoio à eficácia e ao sentido de importância* promovido pelas actividades extracurriculares, visto que os resultados apresentados parecem apontar para um contexto de desenvolvimento caracterizado por práticas de capacitação/fortalecimento dos jovens que apoiam a autonomia, a responsabilidade, o ser levado a sério e que proporcionam desafios significativos, promovendo o desenvolvimento da confiança nas suas capacidades para controlar o ambiente (sentido de eficácia pessoal), levando os alunos a desenvolverem um sentimento de realização pessoal;

Outros resultados de desenvolvimento pessoal associados à participação nestas actividades são: o aumento da auto-confiança (F3 e F4), um maior desenvolvimento cognitivo (F2 e F3) e o aumento da confiança nas capacidades comunicativas (F1). Segundo F1, a aquisição de competências linguísticas e comunicativas, para além de facilitar as aprendizagens curriculares, é também essencial à integração destes alunos nas turmas e na escola.

Segundo F2, F3 e F4 as actividades analisadas permitem que os alunos explorem competências pessoais não contempladas curricularmente. Para F4, a participação no núcleo de teatro ajuda ao desenvolvimento emocional, traduzida, por exemplo, numa maior facilidade em expressar afetos. Ainda para F4, a participação nesta actividade ajuda os alunos na exploração do eu, na construção da identidade (associada à exploração de papéis sociais) e no desenvolvimento de uma maior maturidade. Nas palavras do respondente: *O eu, a importância do eu, a formação da minha personalidade, até em termos de carácter... E muitas vezes demonstra-se um Luís ou um João que não é o da sala de aula.* Recuperamos aqui as ideias de Eccles e Gootman (2002), Pitman *et al.* (2003) e Marsh e Kleitman (2002), apresentadas na I parte (pontos 2.1 e 3), sobre as oportunidades para o desenvolvimento social e emocional proporcionadas pelas actividades extracurriculares: estas actividades têm um papel importante no desenvolvimento social e emocional dos alunos, pois proporcionam oportunidades para a exploração e expressão da identidade própria e de interesses pessoais e para a exploração de papéis sociais, ajudando à construção de carácter e de uma identidade pessoal e social coerentes e positivas.

A participação nas actividades em análise foi igualmente associada aos seguintes indicadores de desenvolvimento social positivo: a aquisição de hábitos de vida saudáveis (F2), a prevenção de comportamentos de risco (F2), a consciencialização de outras formas de estar na vida (F2), o estabelecimento de rede de pares (F2, F3 e F4), o desenvolvimento do sentido de pertença ao grupo (F3) e a redução do preconceito cultural (F3 e F4). É possível perceber nas palavras de F2 que a participação nas actividades e o ambiente positivo que nelas existe é um factor relevante para a prevenção de comportamentos de risco: *E acho que é uma forma de, é um convívio, é uma forma de não estar em casa, ...nas horas livres, portanto aproveitam, não estão na rua a fazer asneiras... (...) estão aqui connosco.* Nas palavras da mesma respondente, o desporto escolar permite que os alunos conheçam opções de vida diferentes: *acho que se não tivessem tido a experiência na escola... muitos destes miúdos não têm noção que existem outras coisas lá fora. (...) em termos de outras modalidades não. (...) ...acho que a escola permite que os miúdos conheçam a realidade à volta...*

O estabelecimento de rede de pares é, na óptica de Eccles e Gootman (2002), uma das características essenciais que devem ser proporcionadas pelos contextos de desenvolvimento positivo dos jovens, pois permitem o desenvolvimento de relacionamentos, positivos e de confiança, que conduzem ao reforço de comportamentos saudáveis e potenciam um auto-conceito social mais positivo e o sentido de vinculação, de pertença e de integração social, factores de grande importância no desenvolvimento positivo dos jovens.

Parece existir também um consenso quanto ao facto de os alunos desenvolverem, nestas actividades extracurriculares, competências interculturais. A este respeito F3 refere: *...eles acabam por ter de lidar com a diferença, isso faz-lhes bem obviamente.* A tipologia de trabalho utilizada nas quatro actividades privilegia o trabalho em grupo, promovendo o respeito pelos pares, a aceitação da diferença e o desenvolvimento de valores morais como a igualdade, a humildade, o respeito pelo próximo e pelo diferente, a solidariedade e o altruísmo. Estes resultados sublinham o que foi exposto na I parte (ponto 2.1) sobre *normas sociais positivas*, de acordo com Eccles e Gootman (2002), Denault e Poulin (2009), Fredricks e Eccles (2006a; 2006b; 2010), Mahoney *et al.* (2006) e Pitman *et al.* (2003): as actividades extracurriculares devem promover a capacidade dos participantes para lidarem com contextos culturais diferentes e para se empenharem na participação cívica. Deste modo, devem promover a aquisição de sistemas de valores adequados sobre as regras e condutas em diferentes contextos, como expectativas elevadas, respeito, maneiras de fazer as coisas, valores pró-sociais e sensíveis às culturas e ainda consciência moral. Ainda a este propósito, Stojic *et al.* (2009) referem que uma das missões da escola inclusiva é desenvolver a identidade cívica e melhorar as competências interculturais dos alunos.

2.2.4 Participação

Os participantes F1, F2 e F3 revelam que existe um elevado número de alunos a participar nas actividades em que estão envolvidos (oficina de LPNM, desporto escolar e orquestra). Atendendo às questões da inclusão e da equidade, a escola tenta envolver o maior número possível de alunos nestas actividades, o que vai ao encontro da ideia expressa por Mahoney *et al.* (2006) sobre a necessidade de fomentar uma maior participação nestas actividades: o problema é continuarem a existir alunos que não frequentam essas actividades, não tendo portanto acesso às oportunidades de desenvolvimento por elas proporcionadas.

2.2.5 Implementação

No que diz respeito à oficina de LPNM, F1 refere que o modo de desenvolver esta actividade extracurricular é definido por legislação oficial. No entanto, existe autonomia para definir as formas de trabalho da oficina, de acordo com as especificidades e a disponibilidade dos alunos que a frequentam.

Quanto ao desporto escolar, F2 menciona que o modo de implementação desta actividade é definido por um programa do ministério. No entanto, o funcionamento desta actividade extracurricular na escola foi estruturado em função dos recursos humanos existentes. Por outro lado, F2 reconhece que a forma de desenvolver as várias actividades existentes é da responsabilidade dos professores envolvidos.

Quanto à orquestra e ao teatro, F3 e F4 afirmam que o modo de implementação destas actividades foi definido pela escola.

2.2.6 Estratégias

O **trabalho em grupo** é uma estratégia utilizada em todas as actividades extracurriculares em estudo, sendo também uma maneira de favorecer a aquisição de competências pessoais e sociais e, de uma forma geral, o desenvolvimento positivo dos alunos. A este propósito, retomamos as ideias de Bronfenbrenner (1994;2005) apresentadas na I parte (ponto 2.2) sobre contextos ecológicos de desenvolvimento: o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interacção recíproca progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico, activo e em desenvolvimento, e as pessoas, objectos e símbolos que se encontram no seu ambiente imediato. Essas formas estáveis de interacção no ambiente imediato são conhecidas como *processos proximais*. Assim, as experiências, chamadas processos proximais, que uma criança tem com as pessoas e objectos nesses contextos (de que são exemplo as actividades em análise) constituem “os motores primários do desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner, 2005).

Para F1 e F2, a **diferenciação das actividades realizadas** no âmbito da oficina de LPNM e do desporto escolar é uma estratégia que pretende responder às necessidades específicas dos alunos. Segundo F1,

F3 e F4 a **adaptação do trabalho às capacidades e talentos dos alunos** é uma estratégia importante, dado que permite ir ao encontro dos gostos/aptidões pessoais dos alunos, possibilitando que os mesmos possam explorar competências de acordo com o seu potencial individual. Segundo F2, F3 e F4, a **exploração do potencial individual de cada aluno** é uma estratégia muito importante no contexto destas actividades, sendo que os ajuda a desenvolverem um sentido de competência e de realização pessoal que os estimula a procurarem outras realizações, como defendem Lamb e Bornstein (2011): o desenvolvimento numa área da vida influencia positivamente as outras áreas. Também neste sentido, F2 e F4 consideram importante que o desporto escolar e o teatro ajudem a **valorizar as competências dos alunos**. Recordamos aqui as ideias de Bronfenbrenner (1994) sobre o potencial de desenvolvimento dos seres humanos, apresentadas na parte I (ponto 2.2), cujas linhas principais de pensamento apresentamos: muitos seres humanos possuem um potencial de desenvolvimento maior do que aquele que manifestam presentemente. Esse potencial por realizar deverá ser maximizado através de programas que aumentem a exposição a processos proximais, em ambientes que proporcionem a estabilidade e os recursos que permitem que esses processos sejam o mais eficazes possível (como se verifica nas actividades em análise).

Valorizar a opinião dos alunos é uma estratégia recorrente referida por F1, F2 e F4 como forma de envolver os alunos nos processos de aprendizagem e de possibilitar que estes se sintam membros activos na construção e no desenrolar das actividades. Todos os participantes referem que a valorização do trabalho dos alunos é uma estratégia fundamental para o sucesso da actividade, para a promoção do seu desenvolvimento e da sua motivação intrínseca para continuar a trabalhar nas actividades.

Acompanhar o percurso escolar dos alunos é uma estratégia utilizada por F3 e F4 de forma a promover não só o bom desempenho dos alunos nas actividades, mas também um maior envolvimento dos mesmos nas actividades lectivas das áreas curriculares. A comunicação regular com os directores de turma e outros professores dos alunos é uma estratégia utilizada por F3 para fazer o acompanhamento do percurso escolar dos alunos: *Eu falo muitas vezes com a professora de ensino especial..... por causa de tentar dar-lhe a volta e depois sou eu que na aula de instrumento (...) estou a martelar com ela, a dizer "Olha como é que estão as coisas lá em baixo?", etc. Porque a aula individual também tem essa particularidade, nós podermos ser uma espécie de microdirectores de turma daquele aluno... de cada um dos alunos. Podemos ajudar um aluno específico a fazer um determinado caminho que ele precisa de fazer.*

Outras estratégias utilizadas por F3 e F4 para promover o sucesso dos alunos nas respectivas actividades passam por **confrontar os alunos com as suas dificuldades, obrigando-os a assumir responsabilidades e exigindo empenho no trabalho que é necessário desenvolver para superar essas dificuldade**. Segundo F3 e F4, a superação das dificuldades que os alunos apresentam influencia a motivação intrínseca dos mesmos para continuar a trabalhar na actividade. Neste sentido, F3 refere: *Alguns exemplos, às vezes de alunos que não queriam saber de nada e, de repente, começaram a querer ficar e a aprender, etc.*

Alunos que chegaram a pensar em desistir de música e que por eles próprios decidiram "Não, não, não. Eu vou continuar e vou fazer isto."... e que depois mudaram totalmente de atitude. Porque nós também procuramos criar-lhes motivação intrínseca. Porque para estudar um instrumento é preciso motivação intrínseca.

Segundo F3 e F4, outra estratégia para promover o sucesso dos alunos nas actividades passa por tentar, através da comunicação com os directores de turma dos alunos, **incitar os pais a valorizarem as competências dos filhos** (competências que muitas vezes os pais desconhecem ou não valorizam), no sentido de apoiarem o aluno em casa, motivando-o para o estudo e para a melhoria de atitudes para com a escola. As palavras de F3 ilustram bem o acima exposto: *Também as famílias, às vezes, têm um papel importante, eles têm sempre um papel importante. Às vezes, o papel é positivo, outras vezes é negativo... pronto, depende das famílias... E também depende do momento. Às vezes, também há a necessidade de nós educarmos as famílias... para eles perceberem a importância disto. (...) Há outro aluno aqui que o ano passado queria desistir e o pai "Bla, Bla, está, está tudo bem". Ele começou-me a faltar às aulas e não sei que mais. O pai dizia "Ah, mas isso é música". Chamámos o pai, o director de turma, não fui eu que chamei...o director de turma chamou o pai e disse assim: "Está muito enganado. O seu filho está no ensino curricular e isto é curricular para ele. Portanto ele tem limite de faltas lá em cima." e tal. Depois fez-lhe ver que isto era uma saída para o garoto, que podia ser uma saída, porque ele tem dificuldades lá em baixo, na escola, etc. Fez-lhe ver que "Olhe, ele lá em cima, ele é bom, ele tem jeito... Resultado (...) Esta família, especificamente, mudou totalmente de atitude. Eles passaram a ter uma atitude totalmente nova em relação ao seu educando... e começaram a controlar o que ele fazia ou deixava de fazer. Inclusivamente, às tantas, eu apercebi-me que o pai controlava se ele estudava ou não estudava em casa. (...) Obviamente isto fez um mundo de diferença. (...) este ano, ele está diferente, este ano ele está a aprender. Também aqui tem uma atitude diferente (...) não é uma atitude exemplar... mas (...) Em relação ao que acontecia antes, é uma atitude extraordinariamente melhor.*

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido na oficina de LPNM, F1 elenca, para além das já referidas, as seguintes estratégias: **acompanhar os alunos individualmente, trabalhar de forma interdisciplinar com outros professores dos alunos que participam na actividade, incentivar o trabalho autónomo, recorrer ao universo pessoal do aluno como forma de estimular a comunicação aluno-professor e aluno-colegas, centrar o trabalho no aluno, definindo um plano individual de trabalho e usando a metodologia de trabalho de projecto**. Este trabalho partilhado entre professor e aluno está bem patente nas palavras de F1: *tudo é planificado com ele, ele tem consciência de, o que eu tenho de saber e como é que eu posso saber, através de que actividades eu posso saber... (...) e depois desenvolve essas actividades.*

No que toca ao trabalho desenvolvido no desporto escolar, F2 refere, para além das já mencionadas, as seguintes estratégias utilizadas: **escolher actividades em função dos interesses dos alunos, estabelecer parcerias com instituições desportivas fora da escola com o objectivo de encaminhar alunos para carreiras desportivas**.

No que concerne ao trabalho desenvolvido na orquestra, F3 menciona, para além das já referidas, as seguintes estratégias utilizadas: **incutir disciplina nos alunos**, o que os ajuda a serem melhor sucedidos na actividade, mas também a estarem mais concentrados nas aulas das áreas curriculares.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido no núcleo de teatro, F4 reporta, para além das já citadas, as seguintes estratégias utilizadas: **apoiar a continuidade dos alunos na actividade quando estes mudam de escola, dar continuidade aos grupos de trabalho de um ano para o outro, convite a alunos específicos** (sobretudo aos de risco) a ingressarem no núcleo (preocupação com o abandono escolar e com o desenvolvimento destes alunos), **manter as expectativas altas em relação aos resultados dos alunos** (motivando para as aprendizagens e criando o sentido de responsabilidade nos alunos) e **trabalhar por objectivos** (facilitando o sentido de concretização). Deve aqui ser referida a importância atribuída por F4 à continuidade no trabalho desenvolvido, sendo que, de acordo com Darling (2005), quanto maior continuidade existir na participação em actividades extracurriculares maiores e mais eficazes serão, para os jovens, os efeitos positivos dessa participação.

2.2.7 Opções pedagógicas da escola

A análise das entrevistas aos professores das actividades extracurriculares em estudo permitiu aferir que algumas opções pedagógicas da escola estão reflectidas no trabalho desenvolvido nestas actividades. Segundo F1, um dos principais objectivos da oficina de LPNM é apoiar alunos com dificuldades linguísticas, o que demonstra uma preocupação com a inclusão de todos os alunos, pretendendo colmatar dificuldades e desenvolver competências essenciais para a vida académica, pessoal e social dos alunos. Devemos aqui voltar a referir o facto de ter sido a escola a decidir implementar esta actividade. F1 refere ainda que outro objectivo importante da actividade é promover a autonomia dos alunos, apoiando o seu desenvolvimento e uma mais fácil adaptação ao trabalho escolar.

Segundo F2, no desporto escolar pretende-se acompanhar o desenvolvimento dos alunos, isso é claramente visível quando: se apoia a exploração do potencial de cada aluno no sentido de promover o desenvolvimento de competências que os mesmos já possuem; se direccionam os alunos com bons resultados desportivos para continuarem uma carreira desportiva numa instituição desportiva fora da escola.

Segundo F3, a implementação do projecto de orquestra como actividade curricular constitui uma escolha preocupada com o desenvolvimento positivo de todos os alunos, com a sua inclusão escolar e social e, em última análise, com preparação dos mesmos para a vida adulta.

Ambos os professores, F3 e F4, consideram que a orquestra e o núcleo de teatro ajudam a combater o abandono escolar (uma das apostas da escola), pois incentivam os alunos a estarem na escola e a terem melhores atitudes para com a mesma, nomeadamente, em relação às aprendizagens nas áreas curriculares.

Para F3 e F4, um dos processos chave para o sucesso de alguns alunos nas actividades e na escola é o **envolvimento e a responsabilização das famílias na aprendizagem dos seus educandos** (referidos pela directora da escola como um dos objectivos importantes a atingir ao nível da escola). Isto é posto em prática através do contacto com os directores de turma e com as famílias no sentido de os alertar para os problemas dos alunos e de os ajudar a perceber que o apoio em casa constitui uma condição para o sucesso dos seus educandos.

2.2.8 Restrições

Segundo F2, o grupo de professores responsáveis pelo desporto escolar não tem oportunidade de diversificar mais a oferta de núcleos devido a restrições de espaço e de recursos. No entanto, conseguem manter dez núcleos diferentes a funcionar, graças ao empenho dos professores em organizar-se de modo a tornar possível essa oferta. Nas palavras de F2: *Depois, isto é um bocadinho amor à camisola, não é.....para alguns porque, neste momento as condições não são as melhores.....mas nós não desistimos por causa dos alunos..... e tentamos fazer o nosso melhor. Portanto tem a ver com a carolice da nossa parte e minha porque tenho tentado manter o maior número de núcleos possível...*

2.2.9 Ideais do professor

A análise das entrevistas revelou-nos a sub-categoria *ideais do professor* que, tendo em conta os objectivos do nosso trabalho, considerámos importante apresentar.

Para F2, é importante diversificar a oferta no desporto escolar de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento das potencialidades do maior número de alunos possível. Segundo o mesmo inquirido, quanto mais diversificada for a oferta mais alunos terão a possibilidade de encontrar um desporto adequado às suas competências físicas específicas e experimentar sucesso e realização pessoal, descobrindo talentos próprios e, eventualmente, uma vocação para a vida adulta. Neste sentido, segundo F2, os professores responsáveis pelo desporto escolar tentam diversificar a oferta das actividades de acordo com os interesses dos alunos, sondando os seus interesses através de conversas com os alunos no final do ano e de um inquérito realizado na altura das inscrições para a escola.

Para F3, é importante diversificar a oferta de actividades extracurriculares de modo a favorecer o desenvolvimento das potencialidades do maior número de alunos possível. Neste sentido, o professor demonstra uma preocupação com o desenvolvimento dos alunos e com a sua preparação para a vida adulta. Quanto mais diversificada for a oferta mais alunos terão a possibilidade de encontrar uma actividade extracurricular adequada às suas competências pessoais específicas e experimentar sucesso e realização pessoal. Neste sentido, segundo F3, é necessário que a oferta extracurricular vá ao encontro dos interesses dos alunos. F3 acrescenta ainda que o ensino artístico deveria ser muito mais promovido nas nossas escolas, à

semelhança do que acontece noutros países, atribuindo-lhe um papel fundamental na formação dos alunos como futuros cidadãos.

No entender de F4, o teatro ajuda à inclusão dos alunos, proporcionando-lhes experiências de desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Para além disso, F4 considera que o teatro ajuda os alunos a compreenderem a importância da escola na sua vida. Ambas as razões apresentadas pela respondente justificam a pertinência da existência desta actividade extracurricular na escola. Para F4 seria também muito importante que houvesse uma maior partilha de informação dos professores das actividades extracurriculares com os professores das áreas curriculares, tendo em vista uma maior promoção do desenvolvimento dos alunos que participam nas actividades.

2.3 Análise dos questionários aos alunos

A análise dos questionários aos alunos permitiu identificar vários indicadores de desenvolvimento positivo associado à sua participação nas actividades em análise, assim como aspectos negativos relacionados com essa participação (ver Quadro 3 em anexo).

2.3.1 Indicadores de desenvolvimento pessoal

O desenvolvimento pessoal dos alunos associado à participação nas actividades em estudo é revelado através dos seguintes indicadores: melhoria da concentração, desenvolvimento da autonomia, desenvolvimento do sentido de responsabilidade, melhoria da expressividade, consciencialização de competências pessoais, superação da inibição à exposição social e desenvolvimento da satisfação pessoal. Estes resultados permitem confirmar o potencial das actividades extracurriculares para proporcionar *oportunidades de construção de competências e conhecimento*, de acordo com as ideias de Eccles e Gootman (2002) expostas na I parte (ponto 2.1). Segundo estes autores, as actividades extracurriculares permitem aprender e desenvolver competências intelectuais, psicológicas, emocionais e sociais, assim como adquirir competências de comunicação. Podemos ainda confirmar a relação, proposta por Gilman (2001) e Huebner e Gilman (2006), entre a participação nas actividades e uma maior satisfação pessoal, estando esta associada a uma maior valorização pessoal geral, como referido por Bloomfield & Barber (2009; 2010).

2.3.2 Indicadores de desenvolvimento social

No que diz respeito ao desenvolvimento social, é possível associar à participação dos alunos nas actividades estudadas os seguintes indicadores de desenvolvimento positivo: estabelecimento de novas relações com pares, estabelecimento de relações com novos professores, estabelecimento de novas amizades, maior facilidade de trabalhar em equipa, e reforço do sentimento de reconhecimento dentro e fora da escola. Estes

resultados parecem confirmar o que ficou exposto na I parte (ponto 2.1) acerca de *relacionamentos de apoio e interação com adultos competentes*, de acordo com Eccles e Gootman (2002), Dworkin *et al.* (2003), Fredricks e Eccles (2005; 2006; 2008), Gilman e Perez (2004), Rose-Krasnor (2009) e Shernoff (2010) cujo pensamento se retoma em síntese:

- os *relacionamentos de apoio* constituem oportunidades para os adolescentes reforçarem relações humanas com professores e com os seus pares (desenvolvimento de capital social), relações assentes no apoio moral e emocional e numa boa comunicação, conduzindo ao reforço de comportamentos saudáveis e potenciando um auto-conceito social mais positivo e o sentido de vinculação, de pertença e de integração social, factores de grande importância no desenvolvimento positivo dos jovens;

- a *interacção com adultos competentes* corrobora a importância das figuras não parentais com carácter modelar e capazes de desafiar os adolescentes a adquirirem conhecimentos e competências, desenvolvendo a resiliência e a sua identidade.

2.3.3 Indicadores de desenvolvimento académico

Quanto ao desenvolvimento académico foram identificados os seguintes indicadores de desenvolvimento positivo: redução das dificuldades académicas, melhoria das competências em Língua Portuguesa, melhoria do comportamento, melhoria dos resultados académicos, maior gosto em frequentar as aulas das áreas curriculares, melhoria do desempenho nas aulas das áreas curriculares. Podem reconhecer-se nestes resultados as seguintes ideias de Darling (2005), Eccles, Barber, Stone, e Hunt (2003), Bloomfield e Barber (2009; 2010), Fredricks e Eccles (2005, 2006^a, 2008), Lisella e Serwatka (1996), Peck, Roeser, Zarrett e Eccles (2008), Peguero (2010), Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby e Chalmers (2005), Shernoff (2010) e Wiggan (2008) sobre os resultados de desenvolvimento académico positivo associados à participação em actividades extracurriculares (I parte, ponto 3.2): melhor empenho, performance e sucesso académicos; um auto-conceito académico mais positivo; maior identificação e atitudes mais positivas para com a escola; e um melhor ajustamento comportamental.

2.3.4 Desenvolvimento de competências específicas

A participação nas actividades estudadas parece também permitir o desenvolvimento de competências específicas: saber interpretar teatro, desenvolver competências físico-motoras, adquirir conhecimentos sobre desporto, adquirir conhecimentos sobre música, adquirir conhecimentos sobre língua portuguesa, desenvolver competências musicais, desenvolver competências linguísticas e desenvolver competências comunicativas. Estes resultados demonstram que as actividades em questão estão, de acordo com as ideias veiculadas por Gilman e Perez (2004), organizadas em torno da consecução de objectivos e do desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências específicas, expondo, portanto, os alunos a experiências de aprendizagem intencionais, como referem Eccles e Gootman (2002).

2.3.5 Escolhas de vida saudáveis

A participação nas actividades em análise foi ainda associada a escolhas de vida saudáveis, nomeadamente ao desenvolvimento do gosto pela actividade praticada e a uma maior motivação para continuar a praticar desporto e para ingressar numa futura carreira desportiva. Para Eccles e Gootman (2002), Pitman *et al.* (2003), Mahoney *et al.* (2005) e Mahoney, Harris e Eccles (2006) as actividades extracurriculares possibilitam o desenvolvimento de competências físicas e de hábitos saudáveis, o que pode ser reconhecido nestes resultados. O aumento do sentido de auto-eficácia promove a motivação para a participação nas actividades associada ao desejo de aperfeiçoamento de competências, tendo em vista a excelência/o sucesso.

2.3.6 Aspectos negativos da participação

Foram também identificados alguns aspectos negativos e outros positivos associados à participação nas actividades analisadas. Quanto aos aspectos negativos, destacam-se as seguintes considerações: *Sinto-me (...) mais cansada porque tenho o horário mais preenchido* (Cansaço devido a sobrecarga horária) – o que vai ao encontro da investigação de Mahoney *et al.*, 2006 sobre o mal-estar dos alunos causado pela sobrecarga de participação, embora as suas conclusões apontem no sentido de esse mal-estar ser causado pelo excesso de exigência imposto pelos pais; *Quando tenho concertos falto a algumas aulas* (absentismo associado à participação nos concertos da orquestra); e *Não gosto de ser repreendido pelos colegas* (desagrado perante a repreensão pelo grupo de pares).

2.3.7 Aspectos positivos da participação

No que diz respeito aos aspectos positivos foram referidos os seguintes: oportunidade de conhecer sítios novos, mais oportunidades de socialização e maior facilidade em respeitar regras. Estes resultados parecem reflectir as ideias de Eccles e Gootman (2002) sobre *oportunidade para pertença e valorização pessoal* e *normas sociais positivas*, expostas na I parte (ponto 2.1), cujas linhas fundamentais se recordam:

- as actividades extracurriculares devem proporcionar *oportunidade para pertença e valorização pessoal* que permitam uma inclusão significativa, independentemente do género, etnicidade, orientação sexual e necessidades educativas; a inclusão social, o envolvimento social e a integração;
- as mesmas actividades devem fomentar nos alunos *normas sociais positivas*: regras de comportamento, expectativas elevadas, respeito, maneiras de fazer as coisas, valores e consciência moral;

III Parte – Conclusões e recomendações

1. Conclusões

O presente estudo pretendeu analisar os processos de desenvolvimento que as actividades extracurriculares implementadas numa determinada escola proporcionam aos alunos de 2.º Ciclo e perceber de que forma facilitam a sua inclusão na mesma. Para tal, foi dada particular importância às opiniões dos intervenientes das actividades extracurriculares analisadas (directora da escola, professores responsáveis pelas actividades estudadas e alunos envolvidos nessas actividades) no sentido de conhecer quais os objectivos associados à implementação destas actividades e de identificar os processos de desenvolvimento positivo associados à participação nas mesmas, procurando aferir de que forma estes contribuem para a inclusão dos alunos.

Tendo em conta a pergunta de partida: "Em que medida a participação de alunos de 2.º Ciclo em actividades extracurriculares proporciona a realização de processos de desenvolvimento pessoal e interpessoal que facilitam a sua inclusão na escola?", parece poder responder-se que as actividades extracurriculares são contextos que proporcionam a exploração, o desenvolvimento e a aquisição de competências pessoais, interpessoais/sociais e académicas que favorecem o desenvolvimento positivo dos alunos, mas também um maior envolvimento com a escola e nas actividades nela desenvolvidas (curriculares e extracurriculares), o que está de acordo com as ideias apresentadas na I parte (pontos 2 e 3).

A implementação de actividades extracurriculares nesta escola está associada a três objectivos principais: (i) a promoção do desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais/sociais e académicas que favorecem um maior envolvimento dos alunos com a escola e com as actividades lectivas, assim como a melhoria das relações interpessoais e dos resultados académicos; (ii) a promoção do desenvolvimento de competências específicas que possibilitam a exploração do potencial dos alunos em vários domínios e o desenvolvimento dos seus talentos; e (iii) a promoção da existência de actividades de acordo com os gostos/preferências dos alunos de forma a reforçar o gosto pelo exercício de práticas de vida saudáveis e a motivação intrínseca para frequentar a escola;

Refira-se ainda que a existência de uma oferta variada de actividades extracurriculares e de um número elevado de alunos a frequentar algumas delas (oficina de P.L.N.M., desporto escolar e orquestra) parece indicar a preocupação da escola em envolver o maior número de alunos possível nestas actividades, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento pessoal social e académico.

O acima exposto parece, no nosso entender, expressar uma preocupação manifesta com o desenvolvimento positivo dos alunos, com a sua inclusão escolar e social e, em última análise, com a sua

preparação para a vida adulta, em harmonia com os objectivos da educação inclusiva referidos na I parte (ponto 1.1 e 1.3).

A análise das entrevistas aos professores envolvidos nas actividades estudadas revelou os processos de desenvolvimento que estes associam à participação dos alunos nas mesmas actividades. De uma forma geral, e de acordo com o que ficou exposto na I parte sobre resultados de desenvolvimento positivo associados à participação nas actividades extracurriculares, é referido que as actividades em análise potenciam o desenvolvimento das qualidades pessoais e sociais dos alunos e proporcionam oportunidades para a aquisição de competências físico-motoras, intelectuais, psicológicas, emocionais e sociais.

De acordo com os resultados apresentados, os alunos envolvidos desenvolveram/adquiriram competências no âmbito dos domínios pessoal, social e académico. No domínio pessoal os resultados apresentados apontam, igualmente, para o favorecimento do desenvolvimento psicológico, cognitivo e emocional dos alunos, ajudando à construção da sua identidade. Alguns indicadores de desenvolvimento pessoal positivo referidos são: a valorização da auto-imagem, a melhoria do auto-conceito de competência e da confiança nas capacidades comunicativas, o desenvolvimento da auto-estima, do sentido de superação de dificuldades e do sentido de realização pessoal, o aumento da auto-confiança e uma maior facilidade em expressar afetos.

No domínio social, os resultados apresentados sugerem o favorecimento de resultados de desenvolvimento positivo tais como: a aquisição de hábitos de vida saudáveis, a consciencialização de outras formas de estar na vida, o estabelecimento de rede de pares, o desenvolvimento do sentido de pertença ao grupo, o desenvolvimento moral e cívico, o desenvolvimento de competências interculturais, a redução do preconceito cultural e a diminuição de comportamentos de risco.

Quanto ao domínio académico os resultados apresentados apontam para o favorecimento do desenvolvimento das seguintes competências: o respeito pelas regras, a melhoria de comportamento, o sentido de disciplina, o sentido de responsabilidade, a autonomia no trabalho, a proficiência na Língua Portuguesa e a valorização de conhecimento transmitido nas áreas disciplinares.

A aquisição e o desenvolvimento destas competências permitem que os alunos façam um melhor aproveitamento dos recursos pessoais e ambientais que promovem o seu funcionamento positivo (académico, pessoal e social) no presente, o que facilita a sua inclusão na escola. Neste sentido as actividades extracurriculares constituem um factor de prevenção da exclusão escolar, pois quanto mais apetrechados estiverem os alunos em termos das competências acima referidas, mais facilidade terão em relacionar-se com colegas e professores e em realizar o trabalho exigido nas áreas curriculares.

De acordo com os professores envolvidos, a participação nas actividades estudadas promove nos alunos o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação à escola, atitudes essas que se consubstanciam num

maior envolvimento com a escola e que facilitam a sua adaptação à mesma. Neste sentido, a participação nas actividades em análise contribui para a compreensão da importância do papel da escola na vida pessoal dos alunos e promovem um maior empenho nas áreas curriculares e a motivação para as aprendizagens académicas, facilitando-as.

As actividades analisadas parecem também permitir que os alunos explorem e desenvolvam competências pessoais não contempladas curricularmente o que se afigura como uma forma de valorizar os seus potenciais e de, em última análise, ajudá-los a encontrar vocações próprias.

Por outro lado, o sucesso experimentado pelos alunos nestas actividades, proporcionando o aumento da auto-estima e do auto-conceito de competência, promove o gosto pela prática da actividade em si, mas também um sentido de realização pessoal que os leva a adquirirem uma motivação intrínseca para frequentar a escola. No entanto, esta motivação prende-se, muitas vezes, apenas com a participação nas actividades extracurriculares, como é revelado pelo testemunho de dois dos professores inquiridos. Não obstante, as actividades extracurriculares adquirem um papel importante na prevenção do abandono escolar, pois para muitos alunos constituem o factor motivacional mais importante para frequentar a escola. Contudo, este efeito revela-se mais importante para os alunos em risco de baixa *performance* escolar, sobretudo para aqueles para quem as áreas curriculares não são muito apelativas, com é referido na I parte (ponto 1.1).

É ainda de sublinhar que, mesmo quando os alunos não experimentam sucesso pleno nas actividades extracurriculares, estas permitem sempre que estes desenvolvam competências pessoais e sociais (muitas das quais não são privilegiadas nas áreas curriculares disciplinares) importantes para o seu bom funcionamento, actual e futuro, na escola e em sociedade.

Importa ainda referir que as actividades extracurriculares podem também desempenhar um papel importante na redução do estigma dos alunos problemáticos. Ao proporcionarem o aumento da auto-estima e do auto-conceito de competência, estas actividades ajudam estes alunos a alterar o seu comportamento em sala de aula, sendo que, como afirma um dos professores entrevistados, deixam de se sentir o alvo das atenções por motivos negativos e passam a entrar na aula com uma atitude de um aluno normal que está na escola para aprender.

Assim, o trabalho realizado nas actividades estudadas parece promover nos alunos, como é referido na I parte (ponto 1.3 e 2), uma série de resultados de desenvolvimento positivo que facilitam a sua inclusão na escola e, em última análise, a sua inclusão na sociedade, assim como a sua preparação como cidadãos livres de problemas, preparados para enfrentar a vida adulta e para contribuir positivamente para a sociedade.

A escola promove uma oferta variada de actividades extracurriculares tendo em vista: o desenvolvimento de competências necessárias à vida académica; a recuperação de alunos com défices de aprendizagem e com

dificuldades ao nível da expressão em Língua Portuguesa; o desenvolvimento do potencial dos vários alunos em vários domínios; a promoção da aquisição de hábitos de vida saudáveis; a promoção do gosto pelas actividades praticadas; a promoção do gosto em frequentar a escola; a participação de um número maior de alunos nas actividades; e proporcionar aos alunos experiências significativas de desenvolvimento pessoal e social. Num sentido mais geral, a implementação de actividades extracurriculares nesta escola visa a melhoria do desempenho escolar, a promoção do desenvolvimento positivo dos alunos, o combate à exclusão e ao abandono escolares e a promoção da inclusão dos alunos na escola e na sociedade.

As actividades são implementadas por iniciativa da escola, dos professores e de instituições exteriores, existindo uma boa receptividade às propostas feitas por estas últimas. Por um lado, o bom ambiente de escola propicia que os professores tenham liberdade para inventar e propor a implementação de actividades. Por outro lado, a directora tem uma atitude pro-activa no sentido de propor a implementação de actividades, cuja existência na escola considera pertinente, e conta com a receptividade e a disponibilidade para trabalhar dos professores, de forma a concretizar os desafios propostos.

A escola utiliza uma série de estratégias no âmbito da implementação das actividades extracurriculares que passamos a enunciar: promoção da existência de actividades de acordo com os interesses dos alunos; estabelecimento de protocolos de colaboração com instituições exteriores; reforço de professores para implementação de algumas actividades específicas; adesão a projectos exteriores à escola; e coordenação entre actividades extracurriculares e curriculares. As opções pedagógicas delineadas e as estratégias utilizadas parecem ir ao encontro das premissas da educação inclusiva, apresentadas na I parte (ponto 1.1), sendo que apontam para o favorecimento de um ensino de qualidade que tenta promover o desenvolvimento positivo de todos os alunos sem excepção. A implementação da oficina de P.L.N.M. e da Orquestra, (como actividade curricular) são exemplos que demonstram uma preocupação efectiva com o desenvolvimento positivo e com a inclusão de todos os alunos.

A decisão da escola em implementar a oficina de P.L.N.M., tendo em conta o contexto social em que se insere e a população que serve, caracterizada por uma grande e variada comunidade de famílias emigrantes, demonstra uma preocupação clara com a inclusão escolar e social destes alunos, pois pretendeu promover o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas necessárias a um maior envolvimento dos alunos com dificuldades nessas áreas no trabalho académico, mas também promover uma maior facilidade nos relacionamentos interpessoais e sociais. Não devemos esquecer que o bom domínio da Língua Portuguesa está intrinsecamente ligado ao acesso às aprendizagens curriculares, sendo uma competência transversal a todas as disciplinas. Por sua vez, a implementação da Orquestra como uma actividade curricular demonstra a importância atribuída ao ensino artístico na formação dos alunos. Consideramos que, ao tomar esta decisão, a directora acreditou no potencial do ensino integrado de música para fomentar o desenvolvimento positivo dos alunos e a sua inclusão na escola, uma vez que promove o desenvolvimento de competências específicas,

pessoais e sociais e, ao mesmo tempo, desenvolve nos alunos uma motivação intrínseca para frequentar a escola.

Devemos aqui fazer referência à importância do estatuto T.E.I.P. atribuído à escola no sentido de possibilitar a implementação destas duas actividades, sendo que permitiu, no caso da Orquestra, uma negociação com o Ministério de Educação conducente à implementação desta actividade a título curricular (prática muito pouco comum em escolas públicas) e, por outro lado, a contratação de professores especializados para poder pôr em funcionamento (nos moldes actuais) as duas actividades (P.L.N.M. e Orquestra). Ainda de referir, no nosso entender, que o exemplo dado por esta escola, promovendo o ensino musical integrado, poderia ser aproveitado por outras escolas T.E.I.P. no sentido da promoção do desenvolvimento e da inclusão dos seus alunos, mas também, dado o contexto actual da nossa educação, no sentido de angariar fundos, uma vez que a participação no projecto Orquestra Geração assim o permite, que podem ser utilizados na promoção de outras actividades extracurriculares, na escola, ou de projectos que reforcem o desenvolvimento positivo dos alunos. Por outro lado, este tipo de acção permitiria desenvolver nos alunos um sentido importante de participação na escola e de contribuição para a mesma, fomentado, em última análise a sua inclusão.

Quanto à opinião da directora sobre os resultados que as actividades extracurriculares produzem nos alunos, esta refere-se sobretudo à questão da melhoria de comportamentos, considerando que as competências sociais dos alunos melhoraram muito. A directora destaca, ainda, o papel desempenhado pela oficina de P.L.N.M.. Relembramos aqui a função inclusiva desta actividade extracurricular, sendo que permite a recuperação de alunos com dificuldades ao nível da Língua Portuguesa e da comunicação, factores essenciais que permitem o acesso às aprendizagens em todas as disciplinas e, por outro lado, permitem um melhor desempenho interpessoal e social, imprescindível à sua inclusão na escola e na sociedade.

A análise dos questionários aos alunos permitiu identificar vários indicadores de desenvolvimento positivo associado à sua participação nas actividades estudadas. Estes indicadores foram apresentados num quadro síntese de categorização (ver Quadro 3 em anexo) e, posteriormente, transformados em gráficos de frequência apresentados em anexo (ver Gráfico I em anexo) de forma a facilitar a leitura dos resultados.

Todos os alunos que responderam ao questionário consideram que é importante para eles frequentarem as actividades em que participam, o que é revelador de como as actividades extracurriculares constituem uma parte importante da vida escolar dos alunos.

Numa primeira abordagem aos resultados dos questionários, salta à vista o número elevado de respondentes que afirmam que uma das formas através das quais as actividades em que participam os ajudaram a incluir melhor na escola foi através do estabelecimento de relações com pares (9 resp.³) e com novos professores (8 resp.), mas também através do estabelecimento de novas amizades (6 resp.). Estes resultados evocam, de acordo com as ideias apresentadas na I parte (ponto 2.2), a importância do estabelecimento de redes

sociais de apoio - relações positivas e de confiança com colegas e outros adultos - tão importantes para o desenvolvimento positivo dos alunos nesta altura do seu desenvolvimento, sendo que ajudam a reforçar o sentido de pertença, de integração social e de identidade própria e a valorização de comportamentos saudáveis, promovendo o desenvolvimento de uma atitude positiva para com a escola e para com o sucesso pessoal.

Outros indicadores de desenvolvimento positivo que assumem expressividade são a melhoria do comportamento (6 resp.), a melhoria da concentração (5 resp.) o desenvolvimento de competências físicas (6 resp.) e o desenvolvimento do gosto pelas actividades praticadas (6 resp.). Estes resultados estão em sintonia com as ideias apresentadas na I parte (ponto 3) sobre o potencial das actividades extracurriculares para desenvolver o gosto pela prática das actividades frequentadas e para fomentar o desenvolvimento de competências que favorecem o desempenho académico.

São também reportados pelos alunos os seguintes indicadores de desenvolvimento pessoal, embora não sejam tão expressivos como os anteriores (1 ou 2 resp.): a melhoria da expressividade, o desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, a consciencialização de competências pessoais e o desenvolvimento da satisfação pessoal. Quanto aos indicadores de desenvolvimento social, são referidos pelos alunos, para além dos já mencionados, os seguintes: a melhoria da capacidade de trabalhar em equipa e o reforço do sentimento de reconhecimento dentro e fora da escola. São ainda mencionados pelos alunos os seguintes indicadores de desenvolvimento académico: a melhoria dos resultados académicos, maior gosto em frequentar as aulas das áreas curriculares, a redução das dificuldades académicas, a melhoria das competências em Língua Portuguesa e a melhoria do desempenho nas aulas das áreas curriculares. As competências específicas que os alunos consideraram desenvolver nas actividades em que participam revelam a concretização do objectivo específico das mesmas actividades na promoção dessas competências: saber interpretar teatro, adquirir conhecimentos sobre desporto, sobre música e sobre língua portuguesa, adquirir competências musicais, linguísticas e comunicativas.

Foi também possível identificar três indicadores de desenvolvimento positivo relacionados com escolhas de vida saudáveis: desenvolvimento do gosto pela actividade praticada (6 resp.), motivação para continuar a praticar desporto (1 resp.) e motivação para ingressar numa futura carreira desportiva (1 resp.).

Foram ainda identificados outros aspectos positivos associados à participação que passamos a enunciar: oportunidade de conhecer sítios novos (5 resp.), mais oportunidades de socialização (1 resp.) e maior facilidade em respeitar regras (1 resp.). Importa aqui salientar a expressão dada ao conhecimento de novos sítios proporcionado pela participação nas actividades, revelando a importância que os alunos atribuem a estas experiências na sua vida escolar, o que, consideramos, pode ser um factor motivacional para frequentar as actividades e a escola. Foram também identificados alguns aspectos negativos relacionados com a participação: cansaço devido a sobrecarga horária (1 resp.), absentismo associado à participação nos concertos da orquestra

(1 resp.), desagrado perante a repreensão pelo grupo de pares (1 resp.). Apesar de terem sido encontrados resultados negativos, consideramos que estes não são muito expressivos e, por outro lado, não invalidam a existência de resultados de desenvolvimento positivo promovidos pelas actividades extracurriculares.

Importa ainda salientar que as conclusões a que chegámos não são generalizáveis, porque a metodologia que adoptámos foi a de estudo exploratório. No entanto, tendo em conta que a escola em análise se assemelha, em termos da população que serve e do tipo de contexto socioeconómico em que se insere, a tantas outras escolas da periferia de Lisboa, consideramos que podem ser extraídas deste estudo indicações relevantes para outros estudos realizados em escolas similares que procurem aprofundar a temática abordada. Consideramos também que futuras investigações sobre actividades extracurriculares e inclusão devem centrar a sua atenção no estudo das actividades extracurriculares que melhor promovam experiências de desenvolvimento positivo variadas, permitindo a identificação daquelas que melhor sirvam esse propósito no sentido da sua aplicação nas escolas. Se tivermos em conta que as actividades extracurriculares proporcionam várias experiências de desenvolvimento positivo aos alunos e que para uma grande parte desses alunos essas experiências podem não existir noutros contextos das suas vidas, então a sua participação nessas actividades torna-se ainda mais relevante.

2. Recomendações

A análise dos resultados deste estudo permitiram identificar algumas questões sobre implementação das actividades extracurriculares que nos parecem importantes salientar:

- Diversificar a oferta de actividades torna-se de primordial importância para promover a participação do maior número possível de alunos nestes contextos de desenvolvimento positivo, facilitando, a jusante, a sua inclusão na escola e social;
- Uma vez que as actividades extracurriculares não desenvolvem todas as mesmas competências, torna-se importante promover a participação dos alunos em várias actividades, o que favorece a aquisição de competências mais diversificadas e potencia o desenvolvimento positivo dos mesmos;
- Para promover o real desenvolvimento positivo e sucesso académico dos alunos, é fundamental que o professor das actividades extracurriculares tenha um bom conhecimento dos alunos, se disponibilize a ajudar e a acompanhar individualmente os alunos no seu percurso influenciando as suas escolhas de forma positiva, mas também estabelecendo uma comunicação mais regular e profícua com os professores das áreas curriculares.

Referências bibliográficas

- Acedo, C., Akkari, A. & Müller K. (Eds.) (2010). *L'éducation pour l'inclusion: De la recherche aux réalisations pratiques*. Studies in Comparative Education. UNESCO-IBE;
- Anderman, E. M., Anderman, I. L. (2008). *Psychology of classroom learning: an encyclopedia*. Gale Cengage Learning.
- Ainscow & Ferreira (2003). “Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais”. In Rodrigues, David (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora. 103-115.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Keynote address presented at the International Special Education Congress, Birmingham, England, April 1995.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), pp. 76-80.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, 429–455. doi: 10.1177/0743558401165002
- Benson, P. L. (2002). Adolescent development in social and community context: A program of research. *New Directions for Youth Development*, 95. 123-148.
- Benson, P. & Pittman K. (2001). *Trends in youth development: Visions, realities, and challenges*. Norwell (MA): Kluwer Academic Publishers.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sems, A., Jr. (2006). *Positive youth development: Theory, research, and applications*. In R. M. Lerner (Ed.). Theoretical models of human development. Volume 1

- of Handbook of Child Psychology (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley. 894-933.
DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0116
- Blomfield, C. J., & Barber, B. L. (2009). Brief report: Performing on the stage, the field, or both? Australian adolescent extracurricular activity participation and self-concept. *Journal of Adolescence*, 32, 733–739.
- Blomfield, C. J., & Barber, B. L. (2010). Developmental experiences during extracurricular activities and australian adolescents' self-concept: Particularly important for youth from disadvantaged schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 582-594. doi: 10.1007/s10964-010-9563-0
- Both, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. [Tradução em Português por Ana Benard da Costa]. Bristol: CSIE. Recuperado de http://www.eenet.org.uk/resources/resource_search.php?theme=indx&date=0&author=0&publisher=0&type=0&country=0#translations
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2.^a ed. Oxford: Elsevier. Recuperado de <http://www.psy.cmu.edu/~siegle/35bronfenbrenner94.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human being human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.
- Busseri, M. A., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology*, 42, 1313–1326.
- Cabral, M. V. (org.) (2008). *Sucesso, Insucesso, Escola, Economia, Sociedade*. (380pp) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6.^a ed.. Nova York: Routledge.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 493–505.
- Denault, A., & Poulin, F. (2009). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1199–1213.
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 17–26.

- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10–43.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865–889.
- Eccles, J. S., & Gootman, J.A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED465844.pdf>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283–310.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence*, 30, 313–332. doi:10.1016/j.adolescence.2006.03.004
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2010). Breadth of extracurricular participation and adolescent adjustment among african-american and european-american youth. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 307–333. doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00627.x
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 507–520.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006a). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10, 132–146.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006b). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698–713. doi: [10.1037/0012-1649.42.4.698](https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698)
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for african american and european american youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1029–1043. doi: 10.1007/s10964-008-9309-4
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 749–767. doi: 10.1023/A:1012285729701

- Gilman, R., Myers, J., & Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41, 31–41.
- Kort-Butler, L.A., & Hagewen, K.J. (2010). School-based extracurricular activity involvement and adolescent self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 568-581. doi: 10.1007/s10964-010-9551-4
- Lamb, M. E. & Bornstein, M. H. (Eds.) (2011). *Social and personality development: An advanced textbook* (1.^a ed.). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Lerner, R. M. (2001). Promoting promotion in the development of prevention science. *Applied Developmental Science*, 4, 254-257.
- Lerner, R. M. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases*. Institute for Applied Research in Youth Development. Tufts University Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council, Washington, DC.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M. & Anderson, P.M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7, 172-180.
- Lisella, L.C., & Serwatka, S.T. (1996). Extracurricular participation and academic achievement in minority students in urban schools. *The Urban Review*, 28, 63-80. doi: [10.1007/BF02354378](https://doi.org/10.1007/BF02354378)
- Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20, 1–31.
- Mahoney, J. L., Larson, Reed W., & Eccles, J. S. (Eds.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. . xii, 550 pp.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464–514.
- Meyers, J., & Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, Vol. 41. doi: 10.1002/pits.10136
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Naresh, K. M. (2004). *Marketing research: An applied orientation*. 4.^a ed., Londres: Pearson Education.

- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N., & Eccles, J. S. (2008). *Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable- and pattern-centered approaches*. *Journal of Social Issues*, 64, 135–155.
- Peguero, A. A. (2010). A profile of latino school-based extracurricular activity involvement. *Journal of Latinos and Education*, 9, 60–71. doi: 10.1080/15348430903253076
- Pittman, K., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2003). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals?* Washington, DC: The Forum for Youth Investment. Recuperado de <http://www.forumfyi.org/node/105>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5.^a ed. Lisboa: Gradiva.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students*. California: Sage.
- Rodrigues, David (org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roehlkepartain, E. C., Sesma, A., & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: a longitudinal study. *Journal of adolescence*, 29, 691–708.
- Rogers, C. R. (1974). *Terapia Centrada no Cliente*. Lisboa: Moraes editores (original de 1951);
- Rose-Krasnor, L. (2009). Future directions in youth engagement and social development. *Social Development*, 18, 497-509. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00506.x
- Rose-Krasnor, L., Bussery, M.A., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2006). Breadth and intensity of youth activity involvement as contexts for positive development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 385-399. doi: 10.1007/s10964-006-9037-6
- Sanches, I. & Teodoro A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Scales, P. C. (2011). Youth developmental assets in global perspective: Results from international adaptations of the developmental assets profile. *Child Ind. Research*, 4, 619–645. doi: 10.1007/s12187-011-9112-8
- Scales, P.C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27–46.

- Scales, P., Benson, P., Roehlkepartain, C., Sesma, A. & Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29, 691–708. doi:10.1016/j.adolescence.2005.09.001
- Search Institute (2005). *Developmental assets profile technical manual*. Minneapolis: Author.
- Shaffer, D.R. (1993). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Wadsworth: Cengage.
- Shermoff, D. J. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American Journal of Community Psychology*, 45, 325–337. doi: 10.1007/s10464-010-9314-0
- Shulruf, B., Tumen, S., & Tolley, H. (2007). *Extracurricular activities in school, do they matter?* Children and Youth Services Review, 30, 418–426.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, T.T. (1999). *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255–84. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190124
- Stojic, T., Radivojevic, D., Jerotijevic, M., Radovanovic-Tosic L., Cirovic D. & Zavisic, V. (2009). *A guide for advancing inclusive education practice*. Belgrade: Fund for an Open Society.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. 4.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (original de 1994).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*.
- UNESCO (2000). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*.
- UNESCO (2002). *Declaração de Madrid*.
- UNESCO (2008). *Educação Inclusiva: O Caminho do Futuro*.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R., & Schiefele, U. (2009). *Development of Achievement Motivation*. Recuperado de http://robertroeser.com/docs/publications/2009_Wigfieldetal_Motivation.pdf
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. 4.^a ed., California: Sage.

Notas

¹ - Todas as citações de literatura estrangeira foram traduzidas pelo investigador – J.S.;

² - As normas APA de 2011 referem que o termo *ibidem* não deve ser escrito em itálico. No entanto, o investigador, atendendo à latinidade da Língua Portuguesa, decidiu manter todos os termos latinos em itálico;

³ - Resp. = respondente/s.

Anexos

Guião de entrevista à directora da escola

(estudo exploratório)

I - Tema

As actividades extracurriculares como práticas de inclusão de alunos no 2º Ciclo.

II - Objectivos Gerais

- 1º Obter elementos para caracterizar o tipo de estratégias/processos definidos pela escola para fomentar a inclusão de alunos social e culturalmente diversos;
- 2º Recolher dados para caracterizar os objectivos que levam a escola e os professores a implementar actividades extracurriculares;
- 3º Recolher dados que permitam perceber como se operacionalizam as actividades extracurriculares e qual a sua influência na organização e funcionamento da escola;
- 4º Recolher dados que permitam aferir os resultados que as actividades extracurriculares implementadas nesta escola produzem nos alunos.

III - Objectivos específicos e estratégias

1. Legitimação da entrevista

Objectivo específico: legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.

- Informar (linhas gerais) do nosso trabalho de investigação - a importância das actividades extracurriculares como forma de inclusão de alunos;
- Solicitar a ajuda do professor com o seu contributo fundamental para o êxito do trabalho, colocando-o na situação de membro da equipa de investigação;
- Assegurar a confidencialidade dos dados.

2. Função inclusiva da escola

Objectivo específico: compreender como o órgão directivo da escola percebe o papel da escola na inclusão de alunos social e culturalmente diversos.

- Pedir para definir o papel da escola em função do tipo de alunos que serve;
- Pedir para identificar os valores que devem reger a acção da escola para a inclusão.

3. Estratégias/processos de inclusão na escola

Objectivo específico: conhecer as estratégias/processos delineados pela escola para fomentar a inclusão e o modo como esses influenciam a sua organização e o seu funcionamento.

- Apurar as estratégias/processos de cariz inclusivo, delineadas no Projecto de Escola;
- Conhecer a forma como a aplicação dessas estratégias/processos influencia a organização e funcionamento da escola;
- Identificar factores essenciais para o sucesso da implementação dessas estratégias/processos.

4. Objectivos e resultados das actividades extracurriculares

Objectivos específicos: recolher dados que permitam conhecer os objectivos que levam à implementação das actividades extracurriculares nesta escola; aferir os resultados que esse processo produz nos alunos.

- Conhecer, do ponto de vista do órgão executivo, as motivações que levam os professores a implementar processos de inclusão como as actividades extracurriculares;
- Perceber, do ponto de vista do órgão executivo, se os professores envolvidos percebem da mesma forma os objectivos e os processos que os alunos desenvolvem nas actividades extracurriculares.
- Compreender de que forma o órgão directivo da escola considera que as actividades extracurriculares existentes na escola estão a contribuir para a inclusão dos alunos (alunos/ambiente de escola/);

Quadro 1 - Síntese da 2ª categorização da entrevista à directora da escola

Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Actividades extracurriculares	Motivações para a sua implementação	Convite de instituições exteriores à escola Propostas da escola Propostas de professores
	Estratégias	Estabelecimento de protocolos de colaboração com instituições Participação em projectos exteriores (orquestra geração/opereta/teatro) Escolha de actividades de acordo com interesses dos alunos (dança/orquestra) Desenvolvimento de projectos com coordenação de actividades extracurriculares e curriculares (opereta) Reforço de professores Ensino integrado da música
	Recursos	Protocolos com instituições exteriores Clima de escola que possibilita liberdade para inventar/propor actividades Receptividade dos professores a desafios Disponibilidade dos professores para trabalhar voluntariamente Disponibilidades dos professores para organizarem autonomamente projectos
	Oferta variada	Desporto escolar Português Língua Não Materna Orquestra Oficina de teatro Oficina de rádio Opereta Clube europeu Coro de música tradicional Grupo de dança Prolongamento do ano lectivo
	Constrangimentos para alargamento da oferta extracurricular	Espaço Tempo (horas extras)
	Objectivos	Considerados úteis pelos professores envolvidos Desenvolvimento de actividades de acordo com interesses dos alunos Envolvimento de um maior número possível de alunos nas actividades extracurriculares Ensino integrado da música
	Resultados	L.P.N.M. – muito bons resultados Projectos europeus – grande impacto nos alunos Prolongamento do ano lectivo - resultados variáveis Melhoria do ambiente de escola Melhoria do aspecto social dos alunos

Guião de entrevista aos professores das actividades extracurriculares (estudo exploratório)

I - Tema

As actividades extracurriculares como práticas de inclusão de alunos no 2º Ciclo

II - Objectivos Gerais

- 1º Recolher dados que permitam conhecer as motivações que levam os professores a implementar actividades extracurriculares;
- 2º Recolher dados que permitam perceber como os professores que desenvolvem as actividades extracurriculares percebem os processos que nelas se desenvolvem (processos que promovem o desenvolvimento positivo dos adolescentes);
- 3º Recolher dados que permitam ajuizar os resultados que a implementação destas actividades produz nos alunos e os diferentes factores que concorrem para esses resultados.

III - Objectivos específicos e estratégias

1. Legitimação da entrevista

Objectivo específico: legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.

- Informar (linhas gerais) do nosso trabalho de investigação - a importância das actividades extracurriculares como forma de inclusão de alunos;
- Solicitar a ajuda do professor com o seu contributo imprescindível/fundamental para o êxito do trabalho, colocando-o na situação de membro da equipa de investigação;
- Assegurar a confidencialidade dos dados.

2 - Objectivos da implementação das actividades extracurriculares

Objectivo específico: clarificar os objectivos e as motivações que levam os professores a implementar actividades extracurriculares.

- Conhecer os objectivos e as motivações que levam os professores a implementar processos de inclusão como as actividades extracurriculares;

3 - Processos de desenvolvimento proporcionados pelas actividades extracurriculares

Objectivo específico: recolher dados que permitam perceber como os professores que desenvolvem as actividades extracurriculares percebem os processos de desenvolvimento proporcionados pelas mesmas.

- Pedir para enumerar processos (experiências positivas de desenvolvimento individual e interpessoal) que se desenvolvem nas actividades;
- Pedir para ajuizar sobre a importância desses processos na inclusão dos alunos. (desenvolvimento positivo dos adolescentes: social, académico e comportamental).

4- Resultados dos processos desenvolvidos

Objectivo específico: recolher dados que permitam ajuizar os resultados que a implementação destas actividades produz nos alunos (segundo a experiência dos professores que implementam as actividades extracurriculares).

- Pedir aos professores que, reportando-se à sua experiência, identifiquem efeitos positivos que as actividades extracurriculares têm desenvolvido nos alunos que nelas participam;
- Perceber se os professores consideram que esses resultados contribuem realmente para a inclusão dos alunos.

Quadro 2 - Síntese da 3.ª categorização das entrevistas aos professores das actividades extracurriculares

Categoria	Sub-categorias	Indicadores	Professores			
			F1	F2	F3	F4
Actividades extracurriculares	Objectivos	Ajudar ao envolvimento no trabalho académico	X			
		Adquirir competências para a vida adulta			X	X
		Criar gosto pela actividade		X		
		Desenvolver competências específicas	X	X	X	X
		Existência de oficina LPNM	X			
		Melhorar competências pessoais	X	X	X	X
		Melhorar competências sociais	X	X	X	X
		Motivar alunos de risco a gostarem de estar na escola				X
		Promover a autonomia	X			
		Promover o ingresso em carreiras desportivas		X		
		Promover a iniciativa	X			
		Dificuldades de comunicação dos alunos	X			
		Dificuldades linguísticas dos alunos	X			
		Importância do ensino artístico para o desenvolvimento dos alunos			X	
		Iniciativa da directora			X	
	Motivações para a sua implementação	Obrigatoriedade institucional		X		
		Motivação da escola para apoiar a existência desta actividade				X
		Motivação intrínseca da professora para trabalhar teatro				X
		Mostrar que a escola não é só aulas curriculares				X
		Mostrar trabalho desenvolvido na escola				X
		Preocupação com o desenvolvimento dos alunos				X
		Projecto proposto pela Câmara Municipal				X
		Proporcionar o ensino musical a crianças de meios mais desfavorecidos			X	
		Aquisição de competências académicas	X	X	X	X
		Aquisição de competências pessoais	X	X	X	X
		Aquisição de competências sociais	X	X	X	X
		Desenvolvimento de competências académicas	X	X	X	X
		Desenvolvimento de competências pessoais	X	X	X	X
		Desenvolvimento de competências sociais	X	X	X	X
		Desenvolvimento de competências específicas	X	X	X	X
	Indicadores de desenvolvimento positivo	Desenvolvimento de competências interculturais	X	X	X	X
		Desenvolvimento de competências não proporcionado por outras disciplinas	X	X	X	X
		Desenvolvimento de valores morais (igualdade, humildade, respeito pelo próximo e pelo				X

		Contribui para a compreensão do papel da escola na vida pessoal					X
		Promove a consciencialização de outras formas de estar na vida				X	
		Promove a escolha de estilo de vida saudável				X	
		Melhora os resultados desportivos				X	
		Promove a melhoria das atitudes face à escola				X	X
		Promove a motivação intrínseca				X	X
		Promove a motivação para as aprendizagens académicas				X	X
		Promove a motivação para frequentar a escola				X	X
		Promove o estabelecimento de rede de pares				X	X
		Promove o gosto pela actividade				X	X
	Participação	Promove o sentido de superação de dificuldades	X		X	X	X
		Reduz o estigma de aluno problemático					X
		Reduz o preconceito cultural				X	X
		Elevado número de alunos		X	X	X	
		Definição do seu funcionamento em função dos recursos humanos			X		
		Definida pela escola				X	X
		Responsabilidade dos professores			X		
		Definida por legislação oficial		X			
		Autonomia para definição de modos de trabalho		X			
		Acompanhar alunos individualmente		X			
	Estratégias	Acompanhar o percurso escolar dos alunos				X	X
		Adaptar trabalho às capacidades/talentos/competências dos alunos		X		X	X
		Apoiar a continuidade dos alunos na actividade quando estes mudam de escola					X
		Confrontar os alunos com as suas dificuldades				X	X
		Continuidade dos grupos no trabalho					X
		Convide a alunos específicos para ingressar no núcleo					X
		Diferenciação de actividades		X		X	
		Encaminhar alunos para carreiras desportivas				X	
		Escolher actividades em função dos interesses dos alunos				X	
		Estabelecer parcerias com instituições desportivas fora da escola				X	
	Exigência no trabalho				X	X	
	Explorar o potencial individual de cada aluno				X	X	
	Incutir disciplina				X		
	Influenciar a motivação intrínseca dos alunos				X	X	

		Preocupação com o desenvolvimento dos alunos					X	
		Promoção do ensino artístico					X	
		Proporcionar experiências de desenvolvimento pessoal através do teatro						X

QUESTIONÁRIO A ALUNOS

As actividades extracurriculares como práticas de inclusão de alunos no 2º

Ciclo

O questionário que agora se apresenta tem como objectivo estudar a importância das actividades extracurriculares na inclusão dos alunos de 2º Ciclo na escola. Para tal, temos necessidade de saber a tua opinião sincera sobre este assunto. Agradecemos, desde já, a tua importante contribuição.

Ano de escolaridade: 5º ano ☐ 6º ano ☐

Género: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: _____ anos

A) É importante para mim frequentar esta actividade extracurricular:

Sim ☐

Não ☐

B) Esta actividade extracurricular ajudou-me a integrar melhor na escola porque_____

C) Esta actividade extracurricular não me ajudou a integrar melhor na escola porque_____

Resultados dos questionários aos alunos

Todos os inquiridos afirmaram ser importante para eles participar na actividade em questão.

Actividades: **Português Língua Não Materna (P.L.N.M.); Teatro; Desporto Escolar; Música.**

1	"Ajudou-me a fazer os verbos e a concentrar."
2	"Conheci pessoas novas que também fazem actividades."
3	"Aprendi muitas coisas novas fazendo fichas de gramática com ajuda."; "Não consigo fazer textos sem erros."
4	"Ajudou-me a sentir à vontade nas apresentações, no português e nos textos ou composições em que escrevo ou faço ou explico."
5	"Aprendi a trabalhar em equipa, também me ajudou a enfrentar o medo do palco, com muita gente. Ajudou-me a ser expressiva."
6	"Percebi o trabalho da equipa, deu-me autonomia, fez-me ser mais responsável, fez-me ficar mais atento no núcleo e nas aulas."
7	"Quando tenho dificuldade em alguma matéria, trabalhamos na sala e aprendi a interpretar o teatro."
8	"Às vezes parecia que ninguém me conhecia até que entrei no teatro, e para além de conhecer as pessoas que o frequentavam também conheci outras pessoas que se [metiam] comigo, não só na escola mas também fora dela, logo, isso ajudou-me bastante."
9	"Fiquei a conhecer novas pessoas e novos professores e também consegui desenvolver muito bem aquilo que fiz e ainda faço."
10	"Conheci novos amigos, gostei de participar, novos professores e aprendi muito."
11	"Eu acho que a actividade não me ajudou a integrar porque o que o atletismo consiste em chegar ao seu próprio limite na resistência e na corrida."
12	"É divertido e desportivo. Conheci locais diferentes e eu gostei muito, fiquei mais desenvolvido na minha condição física."
13	"Conheci um professor novo e amigos novos, novos sítios, etc."
14	"Não porque já me integro bem na escola. Só faço desporto porque eu gosto faz-me bem e faz ficar a minha escola bem vista. E já me sentia integrado antes de entrar no desporto escolar."
15	"Aprendo mais coisas, aprendo a fazer outros tipos de exercícios que nunca tinha feito antes. "; "Não gosto do que os meus amigos dizem quando faço algo de errado nas coisas que a stora diz."
16	"Conheci melhor as minhas capacidades, conheci sítios fui ao Jamor, etc. O atletismo foi a melhor coisa que me podia acontecer, conheci a professora [Vera], conheci colegas. Foi a melhor coisa que me podia acontecer."
17	"Gosto de praticar desporto e também de participar porque ajuda-me e mais tarde posso vir a ter um bom desporto."
18	"Conheci mais alunos e aprendi a jogar mais jogos."
19	"Conheci mais alunos e fiz mais amizades."
20	"Conheci mais alunos e professores e também aprendi a fazer mais desportos."
21	"Sim porque fizemos várias actividades e convivemos."
22	"Conheci mais alunos e professores."
23	"Tenho melhor comportamento, melhores notas e porque eu gosto muito de ouvir música."
24	"Na música temos de ter um bom comportamento."
25	"Deixa-nos um pouco mais calmos o comportamento melhora e a atenção nas aulas como também podemos visitar novos lugares."
26	"Sinto-me mais feliz e mais cansada porque tenho o horário mais preenchido."
27	"Posso visitar novos lugares e sinto-me melhor."
28	"Tenho aprendido novas coisas comporto-me melhor."
29	"Tenho um comportamento melhor."

30	"Tenho mais fama na escola e fora da escola e já gostava das aulas mas agora gosto mais."
31	"Conheci novos amigos e ajudou-me a ser melhor aluna."; "Quando temos concertos eu falto a algumas aulas."
32	"Fiquei a conhecer mais pessoas e a ter mais amigos, fiquei mais atenta e mais concentrada."
33	"Fiquei mais atenta nas aulas."
34	"Como na música eu tenho de estar concentrada isso ajuda-me a estar mais concentrada, mas ainda falo um pouco e também porque gosto disto."
35	"Porto-me melhor, gosto de estar cá do que na escola."

Quadro 4 - Síntese da 2.ª categorização dos questionários aos alunos

Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Desenvolvimento positivo dos alunos	Indicadores de desenvolvimento pessoal	Melhoria da concentração (5) Superação da inibição à exposição social (2) Melhoria da expressividade (1) Desenvolvimento da autonomia (1) Desenvolvimento do sentido de responsabilidade (1) Consciencialização de competências pessoais (1) Desenvolvimento da satisfação pessoal (1)
	Indicadores de desenvolvimento social	Estabelecimento de novas relações com pares (9) Estabelecimento de relações com novos professores (8) Estabelecimento de novas amizades (5) Melhoria da capacidade de trabalhar em equipa (2) Reforço do sentimento de reconhecimento dentro e fora da escola (2)
	Indicadores de desenvolvimento académico	Redução das dificuldades académicas (2) Melhoria das competências em Língua Portuguesa (2) Melhoria do comportamento (6) Melhoria dos resultados académicos (1) Melhoria do desempenho nas aulas das áreas curriculares (3) Maior gosto em frequentar as aulas das áreas curriculares (1)
	Desenvolvimento de competências específicas	Saber interpretar teatro (1) Adquirir conhecimentos sobre desporto (2) Adquirir conhecimentos sobre música (1) Adquirir conhecimentos sobre língua portuguesa (2) Desenvolver competências físicas (6) Desenvolver competências musicais (1) Desenvolver competências linguísticas (1) Desenvolver competências comunicativas (1)
	Escolhas de vida saudáveis	Desenvolvimento do gosto pela actividade praticada (6) Motivação para continuar a praticar desporto (1) Motivação para ingressar numa futura carreira desportiva (1)
Participação nas actividades	Aspectos positivos da participação	Oportunidade de conhecer sítios novos (5) Mais oportunidades de socialização (1) Maior facilidade em respeitar regras (1)
	Aspectos negativos da participação	Cansaço devido a sobrecarga horária (1) Absentismo associado à participação nos concertos da orquestra (1) Desagrado perante a apreensão pelo grupo de pares (1)

Gráfico I - Gráficos da categorização dos questionários aos alunos

Categoria - Desenvolvimento positivo dos alunos

Gráfico 1 – Frequência de respostas sobre os indicadores de desenvolvimento pessoal.

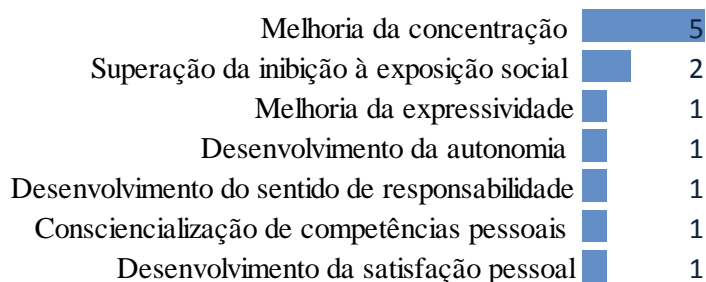


Gráfico 2 – Frequência de respostas sobre os indicadores de desenvolvimento social.

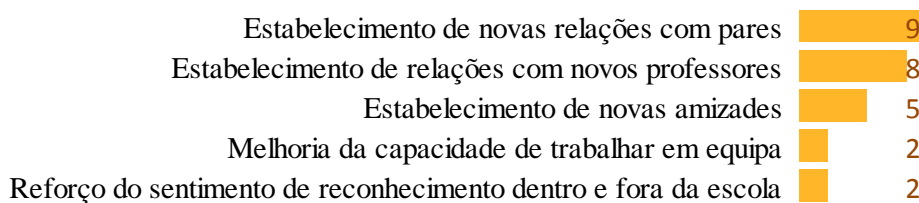


Gráfico 3 – Frequência de respostas sobre os indicadores de desenvolvimento académico.

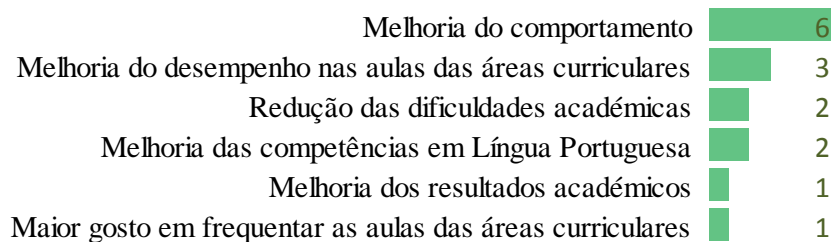


Gráfico 4 – Frequência de respostas sobre o desenvolvimento de competências específicas.

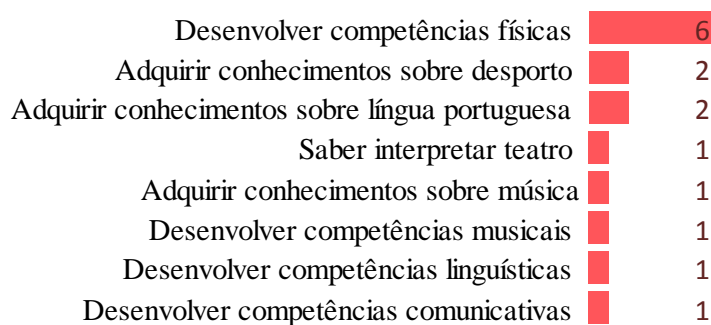
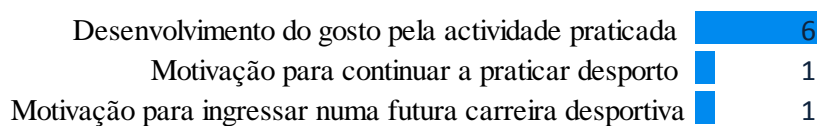


Gráfico 5 – Frequência de respostas sobre escolhas de vida saudáveis.



Categoria - Participação nas actividades

Gráfico 6 – Frequência de respostas sobre os aspectos positivos da participação.

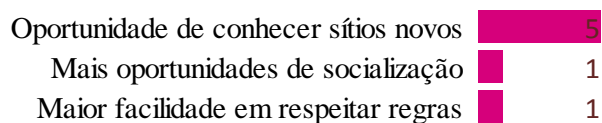


Gráfico 7 – Frequência de respostas sobre os aspectos negativos da participação.

